

علم اللغة التطبيقي
وتعليم العربية

الدكتور عبده الراجحي
أستاذ العلوم اللغوية بجامعة الإسكندرية
عضو مجمع اللغة العربية بالقاهرة



رقم الكتاب : 17155
اسم الكتاب : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية
المؤلف : د. عبده الراجحي
الموضوع : أدب
رقم الطبعة : الثانية
سنة الطبع : 1425 هـ 2004 م.
القياس : 17 × 24
عدد الصفحات : 128

منشورات : دار النهضة العربية
بيروت – لبنان

الزيدانية – بناية كريدية– الطابق الثاني
تلفون : 736093 / 743167 / 743166 1 961 +
فاكس : 736071 / 735295 1 961 +
ص.ب 0749– 11 رياض الصلح
بيروت 072060 11 – لبنان
بريد الكتروني : e-mail:darnahda@cyberia.net.lb

علم اللغة التطبيقي
وتعليم العربية



بين يدي هذه الطبعة

نحمد الله تعالى، ونستعينه، ونستهديه، ونصلي ونسلم على نبينا محمد وعلى آله وصحبه، وبعد:

فقد ظهر هذا الكتاب منذ خمسة عشر عاماً بهدف التعريف الموجز بعلم اللغة التطبيقي وأهميته لتعليم العربية، ولقد كنت أرى ـ ولا أزال ـ أن هذا العلم واحد من علوم المستقبل، سوف تفضي بحوثه إلى تغير كبير في نظرتنا إلى اللغة وفي تصوراتنا عن طبيعتها، وقد أثبتت السنوات القليلة الماضية صحة هذا الرأي؛ فالدراسات الكثيرة التي أخذت تتوجه نحو «الطفل» واكتسابه اللغة اكتشفت مجالات للبحث العلمي لم تكن تخطر لأحد على بال.

وفي السنوات العشر الأخيرة ظل عدد من المهتمين ـ قد أحسب نفسي منهم ـ يصرخ في كل مؤتمر، وفي كل مناسبة، لينبه العالم العربي إلى الأخذ بمنهج «العلم» في تعليم «العربية» التي نؤمن أنه لن يحدث تقدم في المجتمعات العربية بدونها، ومع ذلك ظل «الوضع» ـ كما يقولون ـ على ما هو عليه.

شهد علم اللغة التطبيقي في السنوات الأخيرة إضافات علمية جوهرية فتحت آفاقاً كثيرة في تعليم اللغات، كان من الواجب أن أشير إلى بعضها في هذه الطبعة، غير أني آثرت أن يظل الكتاب على الصورة التي صدر بها، شاهداً على ما ابتغيناه، وشاهداً على «التقاعس» الذي لا نزال ننعم فيه.

والله من وراء القصد

عبده الراجحي

بيروت في الخامس والعشرين من المحرم ١٤٣٥هـ

السادس عشر من آذار (مارس) ٢٠٠٤م



المقدمة

نحمد الله تعالى، ونستعينه، ونستهديه، ونصلي ونسلم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه، وبعد؛

فإن تعليم العربية يجب أن يكون همّنا الأول، لا تشغلنا عنه شاغلة، ولا يلفتنا عنه لافت. وهو فرض لا يسوغ لنا أن نبحث له عن تعليل؛ فالفرض فرض وكفى، والتعليل الذي يساق أدنى من جوهر الفرض على كل حال.

ولقد عاشت العربية قروناً ممتدة، يتعلمها أبناؤها، ويعلمونها غيرهم، في تجربة تاريخية فريدة، ولا بد أن ذلك قد أثمر منهجاً في تعليمها لم نسع نحن إلى معرفة أصوله الحقيقية حتى الآن.

وما من شك في أن البلاد العربية تعرف للغتها مكانتها، وتبذل جهوداً غير منكورة في تعليمها والحفاظ عليها. لكن الذي لا شك فيه أيضاً أن تعليم العربية في الجيل الحاضر يعاني «أزمة» حقيقية، وما ينبغي لنا أن نتغافل عن هذه الحقيقة، أو أن نماري فيها. وهذه الأزمة ليست خاصة ببيئة بذاتها، وإنما لها الآن من الشيوع في العالم العربي ما نعرف. وما ينبغي أن يكون علينا من حرج في الاعتراف بذلك؛ لأن الاعتراف أول خطوة في طريق العلاج. وإنما الحرج أن نستكين إلى ما يروّجه بعضهم من أن «العربية» نفسها هي سبب هذه الأزمة، وتلك مغالطة لا تتصل «بالعلم» بسبب؛ فالعربية لغة طبيعية كأية لغة طبيعية، والأمر فيما نحن فيه أمر «تعليم» وليس أمر اللغة في ذاتها.

وإذا كان الأمر كذلك، وهو كذلك، كان من واجبنا أن نبحث «المشكلة»، وأن نجهد ما وسعنا الجهد في الوصول إلى «حل» لها. ومن ذلك ما يفرضه الواجب من النظر فيما بين أيدينا؛ نراجعه، ونختبره، ونتخلى عما لا ينفع منه. ومن ذلك أن نتعلم من غيرنا ممن سبقونا في العصر الحاضر إلى خدمة لغاتهم، وقد سبقنا إلى ذلك كثيرون.

ونحن الآن في عصر «العلم»؛ لا يجري فيه شيء إلاّ على منهج من العلم، وما يسوغ لنا أن نتنكب طريقاً يفضي إلى الخير.

وتعليم اللغة الآن «علم» له أصوله وله مناهجه، أفضت إليه جهود متتابعة من البحث الدائب عند الأمم المتقدمة، وهو يرود كل يوم مجالاً جديداً، ويكشف كل حين عن جانب كان مجهولاً، ونشهد الآن تأثيره البالغ على تعليم اللغات لأبنائها ولغير الناطقين بها.

و «علم اللغة التطبيقي» علم متعدد الجوانب، يستثمر نتائج علوم أخرى كثيرة تتصل باللغة من جهة ما؛ لأنه يدرك أن تعليم اللغة يخضع لعوامل كثيرة؛ لغوية، ونفسية، واجتماعية، وتربوية.

ويهدف هذا الكتاب إلى تقديم هذا العلم إلى قراء العربية، وقد قصدنا قصداً أن يأتي الكتاب موجزاً أشد الإيجاز، ملتزماً بالخطوط العامة لهذا العلم، مبتعداً عن الجزئيات الفنية، وهي ضرورية لمن يعمل في هذا الحقل، وهي كثيرة أيضاً في كل مجال من مجالاته، لكننا أردنا أن تكون «القضية» العامة ظاهرة ظهوراً واضحاً، لا تخطئها العين، ولا تستهلكها متاهات البحوث الجزئية المفصلة.

وقد اقتضانا هذا النهج أن نجعل الكتاب في سبعة فصول؛ خصصنا الأول والثاني منها للتعريف بعلم اللغة التطبيقي ومصادره العلمية، وقدمنا في الفصول الثلاثة التالية أهم أساليبه الفنية، وهي: المقارنة الداخلية، والتحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، واختيار المحتوى وتنظيمه، ثم نظرنا في الفصلين

الأخيرين في تعليم العربية لأبنائها ولغيرهم في ضوء هذا الذي قدمناه أولاً.
ولقد أفضنا ـ إلى حد ما ـ في الحديث عن تعليم العربية لأبنائها؛ لأنا نراه أولى بالعناية، ولأن وضعه الحالي يستدعي التحرك العاجل، وإلاّ فإن تأثيره سوف ينسحب على كل جوانب الحياة. ثم إن من لا يحسن تعليم لغته لأبنائها لا يستطيع أن يعلمها غيرهم.

وبعد؛ فإني أشكر إخواني طلاب الدراسات العليا بمعهد تعليم اللغة العربية بالرياض في العامين ١٤٠٨، ١٤٠٩هـ لمتابعتهم الصابرة لهذه الموضوعات، ولمناقشاتهم الواعية التي أفدت منها كثيراً.

والله نسأل أن يجعل أعمالنا خالصة لوجهه الكريم.

والله من وراء القصد.

الرياض في ٢٦ من شوال ١٤٠٩هـ
٣١ من مايو ١٩٨٩م
عبده الراجحي

الفصل الأول

علم اللغة التطبيقي، المصطلح والمعنى

لا جدال في أن دراسة اللغة في الغرب لم تشهد تغيراً في الجوهر كالذي شهدته في القرن العشرين؛ ففي أوائله ظهر «علم اللغة» Linguistics باعتباره منهجاً جديداً يدرس اللغة على أساس «علمي». ومنذ ذلك الوقت أصبح هذا العلم «نموذجاً» لكثير من العلوم التي تنتمي إلى ما كان يعرف من قبل بالدراسات الإنسانية. ولقد شغل علم اللغة هذه المكانة لأنه نجح ـ حقاً ـ في تطوير نظريات متماسكة، وفي استثمار مناهج العلم التجريبي في دراسة الظواهر اللغوية.

ويبدو أن البداية العلمية الصحيحة لعلم اللغة قد مكنته من النمو الطبيعي في فترة زمنية قصيرة إلى حدٍّ ما؛ فثبتت أركان «النظرية»، وتنوعت طرائق «الوصف» اللغوي بتنوع الاتجاهات والمدارس.

ومن المهم أن نشير هنا إلى أن «علم اللغة» ينهض على دعامتين؛ نظرية لغوية Linguistic theory ووصف لغوي Linguistic description؛ تقدم النظرية الإطار المعرفي العام عن اللغة وعن طبيعتها، ويقدم الوصف المعالجة العلمية لظواهر اللغة على مستوى الأصوات والصرف والنحو والدلالة، على تنوع ـ كما ذكرنا ـ في الاتجاهات والمدارس.

ومن المعروف أن التطور في علم اللغة قد أفضى به إلى أن يتفرع إلى منهجين متمايزين:

علم اللغة البنائي Structural linguistics وعلم اللغة التحويلي التوليدي Transformational generative linguistics لكن المهم أنهما ظلا في قلب المنهج «العلمي»، ونحن نذكر هذا التمايز لأننا سنحتاج إلى الإشارة إليهما في كثير من مسائل هذا الكتاب.

ولا مراء في أن علم اللغة قد فتح آفاقاً جديدة للبحث لم تكن معروفة

من قبل، وكان من نتائجه أن ارتاد العلماء مجالات في النشاط اللغوي الإنساني كانت مجهولة أو كالمجهولة؛ علوم لغوية فرعية كثيرة؛ منها «علم اللغة التطبيقي» Applied linguistics الذي هو موضوع هذا الكتاب.

ظهور المصطلح:

لا شك أن نتائج الدراسة اللغوية قد وجدت مَنْ يضعها موضع التطبيق منذ قرون، لكن «علم اللغة التطبيقي» لم يظهر باعتباره ميداناً مستقلاً إلاّ منذ نحو ثلاثين عاماً. على أن هذا المصطلح ظهر حوالي ١٩٤٦م حين صار موضوعاً مستقلاً في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة ميتشجان، وقد كان هذا المعهد متخصصاً في تعليم الإنجليزية لغةً أجنبيةً تحت إشراف العالمين البارزين تشارلز فريز Charles Fries وروبرت لادو Robert Lado، وقد شرع هذا المعهد يصدر مجلته المشهورة «تَعَلُّم اللغة ـ مجلة علم اللغة التطبيقي» Language Learning; Journal of Applied Linguistics ثم أسست مدرسة علم اللغة التطبيقي School of Applied Linguistics في جامعة إدنبره ١٩٥٨م، وهي من أشهر الجامعات تخصصاً في هذا المجال، ولها مقرر خاص يحمل اسم الجامعة في هذا العلم.

وقد بدأ العلم الوليد ينتشر في كثير من جامعات العالم لحاجة الناس إليه، وتأسس «الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي» AILA سنة ١٩٦٤م Association Internationale de Linguistique Appliquee وينتسب إليه أكثر من خمس وعشرين جمعية وطنية لعلم اللغة التطبيقي في أنحاء العالم، وينظم هذا الاتحاد مؤتمراً عالمياً كل ثلاث سنوات تعرض فيها ما يجد من بحوث في مجال هذا العلم.

معناه ومجالاته:

منذ ظهور علم اللغة التطبيقي والباحثون مختلفون بشأنه؛ فليس ثمة

اتفاق على تحديد قاطع لمعناه، ولا لطبيعته؛ يظهر ذلك في أمرين: مجالات هذا العلم، والمصطلح الذي استقر عليه.

أما الأمر الأول فيظهر واضحاً من المؤتمرات الكثيرة التي عقدت تحت مصطلح «علم اللغة التطبيقي»؛ إذ إن هذه المؤتمرات تضم عدداً كبيراً من المجالات من مثل: «تعلُّم اللغة الأولى وتعليمها ـ تعليم اللغة الأجنبية ـ التعدد اللغوي ـ التخطيط اللغوي ـ علم اللغة الاجتماعي ـ علم اللغة النفسي ـ علاج أمراض الكلام ـ الترجمة ـ المعجم ـ علم اللغة التقابلي ـ علم اللغة الحاسبي ـ أنظمة الكتابة. . .»[1].

ومن الواضح أن عدداً من هذه المجالات قد أصبح الآن علوماً مستقلة، خاصة علم اللغة الاجتماعي Sociolinguistics وعلم اللغة النفسي Psycholinguistics. على أن هذه المجالات ذاتها تشير إلى الصبغة العامة لهذا العلم، فهي في معظمها تدل على وجود «مشكلة» ما تتطلب «حلاً»؛ فالتعدد اللغوي مشكلة، والتخطيط اللغوي مشكلة، وأمراض الكلام مشكلة، وتعليم اللغة مشكلة. . . وهكذا.

ومع هذه المجالات الكثيرة التي تراها في مؤتمرات «علم اللغة التطبيقي» فإن مجالاً واحداً يكاد يغلب على هذا العلم، هو مجال «تعلم اللغة» سواء لأبنائها أم لغير الناطقين بها؛ أي باعتبارها لغةً أولى أو لغةً أجنبية، وإن تكن معظم بحوث علم اللغة التطبيقي تتجه إلى تعليم اللغة الأجنبية. وقد دعا ذلك بعض الباحثين إلى اقتراح مصطلح آخر حتى يكون مقصوراً على تعليم اللغة الأجنبية، وذلك كصنيع ولكنز Wilkins في اقتراح تسميته «الدراسة العلمية لتعليم اللغة الأجنبية»[2]، أو اقتراح ماكاي Mackey تسميته: علم تعليم اللغة

---

(١) Crystal, D., Directions in applied Linguistics. Academic press, 1981 pp. 1 - 24.

(٢) Wilkins, D., Linguistics in Language teaching. London 1972, p. 197.

Language Didactics[1]، أو دعوة سبولسكي Spolsky تسميته: علم اللغة التعليمي Educational linguistics[2]. وقد انتشر في ألمانيا مصطلح آخر هو: تعليم اللغة وبحث التعليم[3]: Sprachlehr - und Lernforschung ومع كل هذه الاقتراحات لم يفلح واحد من المصطلحات البديلة أن يحل محل المصطلح الذي استقر لهذه الدراسة، وهو «علم اللغة التطبيقي». وبه تأخذ جامعات العالم الآن.

وهذا المصطلح ذاته يمثل الأمر الثاني الذي يفضي إلى الاختلاف في تحديد المقصود بهذا العلم؛ ذلك لأنه مكوّن ـ كما هو واضح ـ من جزئين: «علم اللغة»، و «تطبيقي»، ومن ثم يتصور كثيرون أنه «تطبيق» «العلم اللغة»، وهو تصور غير صحيح. وقد ساعد على هذا التصور ما كان سائداً من أن «علم اللغة» يمثل العنصر الوحيد في علم اللغة التطبيقي، ومنه جاءت التسمية.

أشرنا من قبل إلى أن «علم اللغة» يعني دراسة اللغة على منهج «علمي»، وأنه ينهض على دعامتين: نظرية لغوية، ووصف للغة. ومعنى ذلك أن «الوصف» هو الذي يقابل «النظرية»، وليس «علم اللغة التطبيقي» ـ على ذلك ـ مقابلاً «العلم اللغة النظري».

إن العلوم «التطبيقية» جميعها تتوجه إلى أهداف خارج الحدود الحقيقية «للعلوم» نفسها، وهذا يسري كذلك على «علم اللغة التطبيقي»، حتى إن

---

(١) Mackey, W., Language didactics and applied linguistics, in: Oller and Richards, Focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher, Rowley, Mass. 1973.

(٢) Spolsky, B., Educational linguistics. An Introduction, Rowly, Mass. 1978.

(٣) Bauch, K., Vorwort, Zeitscrift für Literaturwissenschatt und Linguistik 13, 1974, pp 7 - 12.

علماء اللغة يرفضون انتماء هذا العلم إلى ميدانهم، بل يسخرون من كونه علماً أصلاً، ويذكر ستريفنز Strevens أنه حين تقدم للتعيين أستاذاً في علم اللغة التطبيقي في جامعة ليدز عرضت عليه اللجنة لقب أستاذ «الإنجليزية المعاصرة» لأنها رأت أن علم اللغة التطبيقي إسم لا يلائم كرسي الأستاذية، ويراه عدد من اللغويين ميداناً غائماً، وغير دقيق، بل يستنكرون التسمية نفسها[1].

ولئن كان المصطلح سبباً في الاختلاف في تحديد هذا العلم إنه لم يمنع من انتشاره انتشاراً واسعاً، بل صار وافداً علمياً جديداً يُقبل عليه الدارسون في كل مكان ويضعونه في الواقع العملي الملموس.

ما طبيعة هذا العلم إذن، وما حدوده، ومجالاته؟

يرى بعضهم أنه علم «مستقل» في ذاته، له إطاره المعرفي الخاص، وله منهج ينبع من «داخله»، ومن ثَمّ فهو في حاجة إلى «نظرية» مستقلة عن العلوم الأخرى. ومعنى ذلك أن علم اللغة التطبيقي ليس سلسلة من «الأساليب» و «الإجراءات» و «العمليات».

على أن الاتجاه الغالب يرى أنه علم «وسيط»، يمثل «جسراً» يربط العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني كعلوم اللغة والنفس والاجتماع والتربية، أو هو «النقطة» التي تلتقي عندها هذه العلوم وأشباهها حين يكون الأمر خاصاً باللغة. وإذا كان الأمر كذلك فإنه يستند إلى قاعدة «علمية» باستناده إلى الأسس النظرية في هذه العلوم.

على أنه لا يوصف بأنه «علمي» محض؛ لأنه ـ في حقيقته ـ يهدف إلى البحث عن حل «المشكلة» لغوية ما كما أشرنا عند الحديث عن مجالاته الكثيرة؛ من أجل ذلك يعرفه كوردر Corder بأنه استعمال ما توافر لدينا عن

---

(١) Kaplan, Rober (eds.), On the scope of applied linguistics, Mass, 1980 pp. 21 - 27.

«طبيعة» اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللغة العنصرَ الأساسي فيه[1].

ومع ذلك فإن علم اللغة التطبيقي يكاد ينحصر الآن في تعلم اللغة وتعليمها لأهلها ولغير الناطقين بها، ومن ثَمّ فإنه ميدان «علمي» «تعليمي» في آن واحد[2].

وخلاصة الأمر أن علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقاً «لعلم اللغة»، وليست له «نظرية» في ذاته، وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية، أو هو علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد «المشكلات» اللغوية، وفي وضع الحلول لها. وإذا كان علم اللغة لا يمثل «العنصر الوحيد» في ميداننا، لأنه يستقي من علوم أخرى، فلا شك أنه يمثل «أهم عنصر» فيه.

ويبدو أنه لا يمكن تصور «تعليم لغوي» حقيقي دون الاستعانة بعلم اللغة التطبيقي؛ ذلك لأنه كما يرى كوردر - بحق - يهتم بمجموع العملية التعليمية للغة؛ بمعنى أنه هو الذي يهيمن على التخطيط وعلى اتخاذ القرارات المطلوبة باعتباره «علماً» يستهدي قواعد العلم من الوصف، والضبط، والتنظيم.

إن تعليم اللغة ليس ذلك الذي يجري في قاعة الدرس؛ ذلك آخر المطاف في عملية كاملة؛ فالمدرس يستخدم كتباً مقررة، وأجهزة ووسائل تعليمية، ويعمل وفق أسلوب معين، وجدول زمني محدد، ويقوّم تلاميذه باختبارات يصممها آخرون. إن قبل ذلك عملاً كاملاً ينهض به علم اللغة

---

(١) Corder, S., Problems and solutions in applied linguistics, in: Qvistgaard et al., Applied linguistics. Problems and solutions, Heidelberg 1974, p. 5.

(٢) Els, T., and others, Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages, Edward Arnold, London, 1984 p. 7.

التطبيقي خاصة فيما يتصل بالقرارات التي تتخذ على مستويات؛ أولها المستوى السياسي الذي يقرر أولاً:

أتُدَرَّس اللغات الأجنبية؟

وأية لغة؟

وما الميزانية لتنفيذ ذلك؟

وهذا المستوى لا شأن لعلم اللغة التطبيقي به إلاَّ في بعض البلاد ذات المشكلات اللغوية كالحال في بعض البلدان الإفريقية والآسيوية حين يقتضي الأمر اتخاذ قرار سياسي عن تعليم اللغة، الاستعانة بدراسات علم اللغة الاجتماعي، عن توزيع اللغات ووظائفها في المجتمع والدور الذي تؤديه في الحياة السياسية والاقتصادية. ويمكن تصور ذلك أيضاً في أقطار المغرب العربي كما حدث بشأن قرارات «التعريب»، وتعليم الفرنسية لغةً «ثانية» ثم نقلها في مرحلة تالية إلى لغة «أجنبية» وإدخال لغات أجنبية أخرى إلى جوارها.

ثم يأتي المستوى الثاني، وهو المستوى الإداري الذي يتصدى ـ بعد القرار السياسي بتعليم لغة ما ـ لقضايا من مثل:

ما الأهداف من تعليم لغة معينة؟

وإلى مَنْ نقدم هذه اللغة؟

وما المدة اللازمة لتعليمها؟

وهذه جوانب لا يمكن اتخاذ قرار فيها دون علم اللغة التطبيقي، خاصة فيما يتصل «بالمقررات» التعليمية التي لا يمكن أن توضع إلاَّ بناء على دراسات علمية على ما سيظهر حين نعرض لها في فصلها الخاص.

أما المستوى الثالث والأخير فهو الذي يتصل بما يجري في حجرة

الدراسة، وهذا المستوى يستند في الأغلب إلى علم النفس، وإلى علم التربية، ولا نستبعد علم اللغة كذلك[1].

وحيث إن «تعليم اللغة» يكاد يكون أكثر المشكلات تداولاً بين الناس، فإن علم اللغة التطبيقي يركز على هذا الجانب، وبخاصة في تعليم اللغة الأجنبية. ولأنه ميدان «عملي» فإنه يتميز بعدد من الأساليب والإجراءات على ما سيظهر في الفصول التالية.

ونحن نأخذ بهذا التعريف الأخير، ولا نقصره على تعلم اللغة الأجنبية، بل نمده إلى تعليم اللغة الأولى، ومن ثم نراه ضرورياً لتعليم العربية لأبنائها ولغير الناطقين بها على السواء.

* * *

(١) Corder, S., Introducing applied linguistics, Penguin, 1974 pp. 11 - 14.

الفصل الثاني

علم اللغة التطبيقي ومصادره العلمية



حين توجد «مشكلة» ما فإن «الحل» لا يُلتمس من مصدر واحد. و«تعليم اللغة» مشكلة يحاول «علم اللغة التطبيقي» أن يبحث لها عن «حل»، من أجل ذلك قلنا إنه علم يمثل جسراً يربط بين عدد من العلوم، أو هو «النقطة» التي تلتقي عندها العلوم التي لها اتصال بلغة الإنسان. وهذه مسألة مهمة جداً في مبدأ «التطبيق» على وجه العموم، وهي مهمة جداً أيضاً في المنهج الذي نود أن نلفت إليه.

علم اللغة التطبيقي إذن علم متعدد المصادر والروافد، يستمد منها مادته لحل المشكلة التي يضطلع بها، وإذا كان الواجب ألا نحصر هذه المصادر في علوم بذاتها؛ لأن «اللغة» الإنسانية لها اتصال وثيق بالنشاط المعرفي للإنسان، فإن ثمة اتفاقاً على أن علوماً أربعة تمثل المصادر الأساسية لعلم اللغة التطبيقي، هي:

١ ـ علم اللغة.

٢ ـ علم اللغة النفسي.

٣ ـ علم اللغة الاجتماعي.

٤ ـ علم التربية.

ونحن نعرض هنا لطبيعة العلاقة التي تربط علم اللغة التطبيقي بهذه العلوم في محاولته البحث عن حل لمشكلة تعليم اللغة.

علم اللغة:

وعلم اللغة هذا ليس المقابل «النظري» لعلم اللغة «التطبيقي» على ما أشرنا آنفاً، وإنما هو العلم الذي يدرس اللغة على منهج «علمي» مقدِّماً

«نظرية» لغوية، و «وصفاً» لظواهر اللغة. وحين ظهرت علوم من مثل علم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة التطبيقي، أطلق بعض الباحثين على علم اللغة مصطلح «علم اللغة اللغوي» Linguistic Linguistics تمييزاً له من هذه العلوم، وتأكيداً لطبيعته الأصلية باعتباره علماً «مستقلاً» يهدف إلى وصف اللغة الإنسانية وصفاً «علمياً» بصرف النظر عن الفوائد «العملية» لهذا الوصف، بل متجنباً هذه الفوائد في أغلب الأحيان.

ولسنا هنا بصدد الحديث المفصل عن علم اللغة ـ ولا عن العلوم الثلاثة الأخرى ـ وإنما نود أن نلفت إلى المسائل العامة التالية وهي التي تتصل بموضوع «تعليم اللغة» اتصالاً مؤثراً.

١ ـ إذا كان علم اللغة يهدف إلى دراسة الكلام الإنساني، محدداً منهجه على أساس «موضوعية» العلم، فإن الطابع العام له كان طابعاً «تجريدياً»؛ لأنه أصر منذ دي سوسير أن يكون درسه موجَّهاً للغة «في ذاتها» و «من أجل ذاتها»[١]، ومن ثم ندرك المقولة الكبرى بأن الوصف اللغوي وصف «مستقل» في ذاته، و «مكْتَفٍ بذاته». وهذا الطابع التجريدي كان نتيجة طبيعية لوصف الظواهر اللغوية بعزلها من سياقاتها من أجل وضعها في «تعميمات» تنتظم أنماطها. وقد استغرق علم اللغة «اللغوي» في هذا التجريد، وانتهى الوصف اللغوي إلى معادلات رياضية، وابتعد بذلك عن كثير من الظواهر التي تتصل بالإنسان؛ «كالاكتساب» اللغوي، ودور اللغة في المجتمع، حتى إن بعضهم نادى بعلم لغة آخر يكون أكثر إنسانية.

٢ ـ وهذا الطابع التجريدي كان ثمرة لما أكده دي سوسير أيضاً أول الأمر من أن علم اللغة علم وصفي Descriptive وليس علماً معيارياً Prescriptive أي أنه يصف الشيء بما هو عليه، ولا يقدم معايير لما ينبغي أن يكون عليه

---

(١) De Saussure, F. Course in general Linguistics, London, 1966, p. 232.

الشيء. ولعلنا نذكر أن من بين ما وُجّه إلى النحو العربي من نقد في العصر الحديث أنه نحو معياري وليس نحواً وصفياً[1].

٣ ـ شهد علم اللغة ـ على ما أشرنا ـ تغيراً جوهرياً في النظرية، وتمايزت حتى الآن نظريتان:

النظرية البنائية، وهي التي بدأت عند دي سوسير وازدهرت عند بلومفيلد Bloomfield، وهي ترى دراسة «المادة» اللغوية التي أمامنا باعتبارها الشيء الحقيقي «الملموس»، ثم ترى دراستها في إطار «سلوكي» يؤكد أن أي فعل لا يفهم إلاّ في ضوء «المثير» Stimilus و «الاستجابة» Response. وقد أفضى ذلك بطبيعة الحال إلى أن يكون المنهج البنائي منهجاً استقرائياً Inductive يبدأ أولاً بجمع «المادة» ويصل بعد ذلك إلى القاعدة أو إلى النظرية.

أما النظرية الثانية فهي النظرية التحويلية التوليدية، وهي التي ظهرت على أيدي تشومسكي Chomsky فترى أن اللغة الإنسانية أكبر نشاط ينهض به الإنسان، وهي «الخصيصة» الأولى للإنسان، ومن ثم يجب الوصول إلى «طبيعة» هذه اللغة لا عن طريق «المادة» الملموسة الظاهرة أمامنا وإنما عن طريق القدرات الإنسانية الكامنة التي لا تظهر على «السطح»، ومن ثم كان التوجه إلى دراسة «الفطرة» اللغوية Competence باعتبار أن لدى كل إنسان «قدرة» على اللغة، وهي قدرة فطرية تولد مع الإنسان، وهذه القدرة لا بد أن تكون واحدة عند الناس جميعاً بطبيعة الحال، ومن هنا فإن اللغات تتشابه في أشياء كثيرة أساسية مما يعرف الآن «بالكليات» اللغوية Universals وهذه القدرة على اللغة تؤكد أن اللغة الإنسانية لا يمكن أن تكون استجابة لمثير وإلاّ كانت نشاطاً «آلياً»، وإنما لغة إبداعية Creative تتكون من عناصر محدودة يمكن

---

(١) انظر مثلاً: تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٨٠.

حصرها لكنها تنتج جملاً لا تنتهي عند حصر، ومن ثم فإن الإنسان ينتج كل يوم مئات من الجمل لم ينتجها من قبل.

وبعد ذلك يأتي درس «الأداء» اللغوي Performance وهو ما يتحقق أمامنا فعلاً، لكنه لا يمكن فهمه إلاّ في ضوء معرفتنا بالفطرة اللغوية؛ من هنا ظهر مصطلح البنية العميقة Deep structure والبنية السطحية Surface structure.

والذي يهمنا هنا أن هذا كله أفضى بالمنهج إلى عكس ما كان عليه الشأن في النظرية البنائية التي تتبع المنهج الاستقرائي؛ إذ من الطبيعي أن النظرية التحويلية نظرية «عقلية» تبدأ «بنظرية» عن طبيعة اللغة، ثم تحدد نوع المادة، وإجراءات التقعيد؛ أي أنها ذات منهج استدلالي Deductive.

هذا هو الشأن العام لعلم اللغة الذي يمثل المصدر الأول لما نحن بصدده، وسوف نرى تأثير ذلك على تعليم اللغة فيما يقبل من حديث.

٢ ـ علم اللغة النفسي:

مجال هذا العلم هو «السلوك اللغوي» Language Behaviour (LB) للفرد، والمحوران الأساسيان في هذا السلوك هما «الاكتساب» اللغوي Acquisition، و «الأداء» اللغوي Performance، ولا يمكن الوصول إلى شيء من ذلك إلاّ بمعرفة الأنظمة المعرفية Cognitive عند الإنسان.

أما الاكتساب اللغوي فهو من أهم قضايا العلم المعاصر، وقد فتح آفاقاً هائلة أمام البحث العلمي؛ لأنه ينبيء عن عوامل كثيرة لا تزال خافية علينا؛ ذلك أن الاكتساب اللغوي يحدث في الطفولة؛ فالطفل هو الذي «يكتسب» اللغة، وهو يكتسبها في زمن قصير جداً، ويتشابه الأطفال في كل اللغات في طريقة اكتسابهم للغة مما يدل على وجود هذه الفطرة الإنسانية المشتركة أو هذا الجهاز اللغوي العام. والطفل يكتسب اللغة التي «يتعرض» لها، وهو ـ بطبيعة

الحال ـ «تعرُض» غيرُ منظم، ومهما يحاول الكبار من «تبسيط» للغة أمام الطفل فإن ذلك لا يمكن أن يكون وفق تخطيط، ولا يوجد أبوان يقرران أن يقدما لطفلهما طريقة الاستفهام في أسبوع، والنفي في أسبوع آخر، والتأكيد في أسبوع ثالث. وإذا كان هناك نوع من التنظيم فإنه تنظيم «داخلي» عند الطفل ذاته.

ماذا يحدث «داخل» الطفل حين يتعرض للغة؟ هذا ما يسعى العلم الآن في محاولة الكشف عنه. ويكاد يكون هناك اتفاق أنه توجد علاقة ما بين الاكتساب اللغوي والتطور «البيولوجي» لدى الطفل، ومهما يكن من أمر فإن هناك اتجاهين أيضاً ـ شأن ما رأينا في علم اللغة ـ في فهم الاكتساب اللغوي:

أ ـ اتجاه استقرائي يرى أن الطفل «يجمع» ما يتعرض له من ظواهر اللغة، و«يخزنها»، ثم يصل إلى «تجريدات» عنها عن طريق «تصنيفها» وإجراء «تعميمات» عليها.

ب ـ اتجاه استدلالي يرى أن الطفل لديه نظرية فطرية عن اللغة مركوزة فيه، وهي تتكون من مفهومات موروثة؛ أي أنها جاهزة مسبقاً، وهي مفهومات عامة عن اللغة الإنسانية، ثم يطبق الطفل هذه المفهومات المسبقة على ما يتعرض له من لغة.

ومن الضروري ـ كما هو واضح ـ أن نفرق بين «اكتساب» اللغة، و «تعلُّم» اللغة؛ فالاكتساب يحدث في الطفولة كما رأينا، أما تعلم اللغة فيحدث في مرحلة متأخرة حين يكون الأداء اللغوي قد تكوَّن، وحين تكون «العمليات» العقلية قد نضجت أو قاربت النضج، ومعنى ذلك أن الذي «يتعلم» اللغة هو غير ذلك الطفل الذي كان «يكتسب» اللغة؛ إذ حدث تغير «كيفي» في وظائف الأعضاء؛ وفي النشاط النفسي.

وأما «الأداء» اللغوي فهو المجال الثاني لعلم اللغة النفسي. كيف يؤدي الإنسان الفرد لغته؟ وماذا يكمن وراء ذلك من عمليات؟

والأداء اللغوي ضربان؛ أداء إنتاجي Productive أو كما كان القدماء يسمونه أداء نشطاً أو فاعلاً Active وهو حين ينتج الإنسان اللغة؛ أي حين يكون متكلماً أو كاتباً، وأداء استقبالي Receptive أو ما كان يسمى أداء سلبياً Passive وهو حين يستقبل الإنسان اللغة؛ أي حين يكون مستمعاً أو قارئاً. ويكاد الاهتمام العلمي الآن يتوجه إلى الإنتاج الاستقبالي للغة؛ لأنه كما ذكرنا في الاكتساب يدل على وجود عمليات داخلية كثيرة؛ إذ ماذا يحدث بالضبط حين يستقبل الإنسان لغةً ما؟ أيراجعها على قوائم مخزونة لديه من أصوات ومفردات وجمل، أم أن لديه مخزوناً آخر نظرياً يمثل قواعد كلية عامة يُجري على أساسه عملياته اللغوية؟

ومن الجوانب التي يهتم علم اللغة النفسي بدراستها في الأداء اللغوي دراسة «الأخطاء» سواء أكانت أخطاء إنتاجية أم أخطاء استقبالية والبحث عن العوامل النفسية وراءها.

علم اللغة النفسي إذن يدرس السلوك اللغوي عند الإنسان، ودراسة هذا السلوك تتمايز الآن ـ كما كررنا ـ في منهجين؛ منهج سلوكي يدرسه في إطار المثير والاستجابة، ومن ثم يدرسه في إطار سلوك التعلم بصفة عامة عند الإنسان أو الحيوان، ويركز ـ لذلك ـ على السلوك الظاهر الذي يخضع للملاحظة، ولا يلقي بالا ـ لذلك أيضاً ـ إلى ما لا يخضع للملاحظة كمقاصد المتكلم ونواياه وخطته في الكلام وغير ذلك. ومعنى ذلك أن تعلُّم اللغة يبدأ من «البيئة»، وتؤثر فيه عوامل خارجية.

والمنهج الثاني في فهم السلوك اللغوي هو المنهج العقلي الذي يرى أن السلوك الإنساني أكثر تعقيداً جداً من السلوك الحيواني، فضلاً عن أن السلوك اللغوي خاصية إنسانية لا يشركه فيها غيره من الكائنات، ومن هنا انتقل الاهتمام من «البيئة» و «العوامل الخارجية» إلى الطفل ذاته، أو إلى المتعلم ذاته؛ حيث إن «تعلم» اللغة يجري وفق قدرة فطرية في الإنسان، ولذلك ظهر

مصطلح «جهاز الاكتساب اللغوي» (LAD) Linguistic Acquisition Device الذي يمد الإنسان بافتراضات عن اللغة، ثم «يختبر» الإنسان افتراضاته مما يسمعه، ويعدّل قواعده إلى أن يصل إلى القواعد المستقرة بين الكبار.

علم اللغة النفسي إذن يختص بالسلوك اللغوي عند الفرد، ونحن حين نلفت إليه باعتباره مصدراً من مصادر علم اللغة التطبيقي فإن ذلك لا يعني أنه يغني وحده عن فروع أخرى لعلم النفس؛ فهناك مجالات مشتركة خاصة مع علم النفس التربوي، فيما يتصل «بالتعلم» ونظرياته[1].

٣ ـ علم اللغة الاجتماعي:

إذا كان «علم اللغة» يعزل «النطق» الإنساني في «أجزاء» أو «قِطَع» وفق معايير معينة من أجل دراستها دراسة «موضوعية»، فإن علم اللغة الاجتماعي يدرس اللغة باعتبارها «تتحقق» في «مجتمع»؛ أي أنه يدرس «الظاهرة» اللغوية حين يكون هناك «تفاعل» لغوي؛ أي لا بد أن يكون هناك «متكلم» و «مستمع» أو متكلمون ومستمعون، وإذن لا بد أن يكون هناك «موقف» لغوي «يحدث» فيه الكلام، وتتوزع فيه «الأدوار» و «الوظائف» وفق «قواعد» متعارف عليها داخل المجتمع.

ولقد ازدهرت بحوث علم اللغة الاجتماعي في الآونة الأخيرة مما أسبغ على الدرس اللغوي طابعه الإنساني، ونحن نجتزىء هنا بأهم المسائل التي نراها وثيقة الصلة بتعليم اللغة.

---

(١) أنظر في هذا:

- Clark, H., E. Clark, psychology and language. An introduction to psycholinguistics, New York 1977.
- Foss, D., D. Hakes, psycholinguistics: An introduction to the psychology of language, England Cliffs, 1978.
- Slobin, D., Psycholinguistics, Glenview, 1979.

أ ـ اللغة والثقافة:

يقولون إن المجتمع الإنساني هو «ثقافته»، ونقصد بالثقافة ما يسود المجتمع من أنظمة العقائد والعادات والتقاليد والأفعال وردود الأفعال. والذي لا شك فيه أن اللغة هي المعبّر الأهم عن ثقافة المجتمع، بل ذهب بعضهم إلى أن اللغة هي الثقافة، والثقافة هي اللغة.

يترتب على ذلك أن تعليم اللغة لأبنائها لا بد أن يكون نابعاً من «ثقافة» المجتمع، كما أن تعليمها لغير أهلها لا بد أن ينقل المتعلم الأجنبي إلى أن يفهم ثقافة هذا المجتمع.

ب ـ المجتمع الكلامي:

قلنا إن المجتمع تحدده ثقافته، وحيث إن اللغة هي الوجه الناطق عن الثقافة فإن المجتمع الكلامي يعني ذلك المجتمع الذي تسوده لغة تعبر عن ثقافته. قد يبدو ذلك من أمور البداهة، لكننا نلفت إليه لأن هناك مجتمعات تتكلم لغة واحدة ومع ذلك تعد مجتمعات كلامية مختلفة؛ فالإنجليزية هي اللغة الأولى في بريطانيا والولايات المتحدة واستراليا وبلاد أخرى، وهذه جميعها ليست مجتمعات كلامية واحدة، بل بينها اختلافات ثقافية كبيرة.

ونزعم أن هذه القضية جديرة بالدرس على مستوى العالم العربي؛ إذ نقرأ «أنماطاً» من «العربية» الفصيحة لا تنتمي إلى المجتمع الكلامي العربي العام؛ لأنها تنقطع عن ثقافته انقطاعاً واضحاً، وتنتمي إلى ثقافات أخرى مغايرة. فهل تكون هذه الأنماط ـ وهي فصيحة ـ موضعاً للاختيار في تعليم العربية لأبنائها أو لغير الناطقين بها؟

جـ ـ اللغة والاتصال:

إن كل مجتمع يتعارف على «نظام» خاص «للاتصال» بين أبنائه، والثقافة لا تكون ثقافة إلاّ بوسائلها الاتصالية، ولم يعرف الإنسان حتى الآن وسيلة

للاتصال أهمّ ولا أشمل من «اللغة». ويهتم علم اللغة الاجتماعي اهتماماً خاصاً بدراسة أنظمة الاتصال المختلفة وعلاقتها باللغة. ومعنى ذلك أن اللغة لا تستعمل إلاّ في إطار اتصالي، فما تأثير ذلك على تعليم اللغة؟

د ـ الأحداث الكلامية:

إن أي نطق بشري في مجتمع ما إنما «يحدث» داخل محيط معين؛ أي أن الكلام «حَدَثٌ» محدد تَحدُّه عناصر معينة، وتؤثر في شكله وفي معناه، فقد يكون الكلام متشابهاً، ولكنه يمثل أحداثاً كلامية مختلفة، لاختلاف عناصره.

وعناصر الحدث الكلامي هي: المتكلم، والمستمع، والعلاقة بينهما، والشفرة اللغوية المستعملة، والمحيط الذي يحدث فيه الكلام، وموضوع الكلام، وشكل الكلام.

إن أي كلام ينقل إلينا لا بد أن نعرف من الذي قاله، ومن الذي تلقاه، وحالة كل منهما عند الحديث، ونوع العلاقة بينهما، وموضوع الحديث، وفي أي مكان جرى هذا الحديث، وطريقة الكلام من ارتفاع صوت أو انخفاضه، أو الإسراع أو البطء فيه، وغير ذلك مما تجده مفصلاً في عناصر الحدث الكلامي.

هـ ـ الوظائف اللغوية:

إن الأحداث الكلامية تفضي بنا إلى فهم «الوظائف» اللغوية؛ فالرسالة اللغوية التي تجري داخل الحدث الكلامي إنما تؤدي «وظيفة» معينة. وإذا كانت هناك وظائف «عامة» بين اللغات فإن الأغلب والأعم أن هناك وظائف «خاصة» بكل لغة؛ لأنها تعبر عن «نظام» ثقافي خاص بالمجتمع؛ فوظائف «التوجيه» و «الإحالة» و «الإبلاغ» و «المجاملة» ليست واحدة، كما أن لغة «التحية» و «الشكر» لا تؤدي وظائف واحدة في المجتمعات الإنسانية.

و ـ التنوع اللغوي:

لا توجد لغة على هيئة واحدة أو على نمط واحد أو على مستوى واحد، وإنما هناك «تنوع» لغوي وفق معايير علمية خاصة. ويهتم علم اللغة الاجتماعي بدراسة التنوع اللغوي الذي يبدو على هيئة لهجات «إقليمية» جغرافية، أو لهجات «اجتماعية» أو لهجات «مهنية» تخص مهنة معينة أو ميداناً خاصاً.

ما نود أن نلفت إليه أنه إذا كانت هناك قواعد لغوية للأصوات أو للكلمة أو للجملة فإن هناك «قواعد» للكلام باعتباره حدثاً يجري داخل مجتمع كلامي ويؤدي وظائف لغوية محددة. ومن الواضح أن كل ذلك لا يمكن إغفاله ونحن نبحث قضية تعليم اللغة[1].

٤ ـ علم التربية:

إن تعليم اللغة يتحرك في ضوء سؤالين لا ينفك أحدهما من الآخر: ماذا نعلّم من اللغة؟ وكيف نعلمه؟ ومن الواضح أن السؤال الأول سؤال عن «المحتوى»، وأن الثاني سؤال عن «الطريقة». ويتكفل بالإجابة عن السؤال الأول علم اللغة، وعلم اللغة الاجتماعي، وعلم اللغة النفسي في بعض الجوانب. أما السؤال الثاني فيجيب عنه علم التربية، وفي بعض جوانبه أيضاً علم اللغة النفسي.

وبعيداً عن الحديث المفصل أيضاً نشير إلى المسائل التي تتصل بموضوعنا اتصالاً مباشراً:

(١) عن علم اللغة الاجتماعي انظر:

- Trudgill, P., Sociolinguistics. An introduction, Harmond - sworth 1974.
- Dittman, N., Sociolinguistics: a critical survey of theory and application, London 1976.
- Labov, W., Sociolinguistic patterns, philadelphia, 1972.

أ ـ نظرية التعلم:

يهتم علم النفس التربوي اهتماماً خاصاً بنظريات التعلم، ويشركه في بعض ذلك ـ على ما رأينا ـ علم اللغة النفسي؛ فالتعلم يأتي بعد الاكتساب. ومرة أخرى نجد التمايز نفسه بين منهجين؛ سلوكي يركز على الظواهر الملموسة التي تخضع للملاحظة، ويستبعد العوامل الكامنة غير الظاهرة، ومن ثم فإن تعلم اللغة يبدأ من البيئة، وتؤثر فيه عوامل خارجية هي «المحاكاة» و«التكرار» و«التعزيز». ومنهج آخر عقلي يرى أن كل إنسان مزود بجهاز لغوي فطري يمده بافتراضات عن اللغة، وما يصنعه المتعلم أنه يختبر هذه الافتراضات اختباراً مستمراً حتى يصل إلى القوانين الطبيعية للغة. وقد أكد الاتجاه العقلي أن العوامل الخارجية ليست ذات تأثير فاعل في التعلم؛ فمقولة «المحاكاة» يُسقطها ميلُ الأطفال إلى «التعميم» القياسي والمغالاة فيه فيما يعرف بالقياس الخاطىء، كما نلحظه في الطفل العربي حين يستخدم الألوان: أحمر ـ أحمرة، أبيض ـ أبيضة، أو في استخدامه القياسي للنفي، وغير ذلك، وما نلحظه في الطفل الإنجليزي حين يستخدم الماضي من Come, go فيقول Comed, goed رغم أن الكبار ينطقون الصيغة «المقبولة» أمامه مئات المرات، وينطبق ذلك أيضاً على مقولة التكرار ومقولة التعزيز.

ومهما يكن من أمر فإن الاتجاه السلوكي استقرائي يهدف إلى ترسيخ «العادات» اللغوية استعانة بهذه العوامل الخارجية، أما الاتجاه العقلي فاستدلالي يهدف إلى تقوية «القدرة» اللغوية التي فطر الإنسان عليها عن طريق تمكينه من وسائل الاستدلال الصحيح بإشراكه إشراكاً فعلياً في «إنتاج» اللغة لا «محاكاة» ما يتلقاه منها.

ب ـ خصائص المتعلم:

وتلك أيضاً ذات تأثير مباشر على التعلم، ولا يُتصور وضع نظام تعليم

لغوي دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم؛ إذ هم ليسوا متساوين، وإنما نجد فروقاً لا بد من درسها ومراعاتها. وهذه الخصائص تختلف درجة أهميتها بين متعلم للغته الأولى، ومتعلم للغة أجنبية، لكنها على أية حال تنتظم خصائص «العمر» و «استعداد» التلميذ للتعلم اللغوي، وقدراته «المعرفية»، ومعلوماته اللغوية السابقة، أو معرفته بلغة أجنبية أخرى، ثم «شخصيته»، وَ «الدافعية» التي تحفزه إلى تعلم اللغة[١].

جـ ـ الإجراءات التعليمية:

وهذه من أهم الجوانب التي لا غنى لتعليم اللغة عنها؛ ذلك أن أي مقرر تعليمي لا بد له من إجراءات تضعه موضع التنفيذ داخل قاعة الدرس، ولا شك أن تعليم اللغة يختلف من موقف لآخر تبعاً لعوامل كثيرة؛ منها «أهداف» المقرر، و «خصائص» المتعلمين التي أشرنا إليها. من هنا ظهر ما يعرف بالمدخل الإجرائي Procedural approach.

د ـ الوسائل التعليمية:

بعد ذلك نأتي إلى الوسائل التعليمية التي أصبحت أساسية في تعليم اللغات لتطوير المهارات التي تحددها الأهداف. وقد تطورت هذه الوسائل الآن تطوراً هائلاً من استعمال المذياع والتلفاز والمعامل اللغوية والحاسب

---

(١) انظر في هذا:
ـ جابر عبد الحميد جابر، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨١م.
ـ أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٣.
ـ عبد الله عبد الحي موسى، بحوث في علم النفس التربوي، الخانجي القاهرة ١٩٨١.
ـ عبد الحميد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمان ١٩٨٤.

الآلي الذي قدم إضافة مهمة في تعليم اللغة في توفير جهد كبير كان يبذل في قاعة الدرس للتدريبات اللغوية على وجه الخصوص واستثمار هذا الجهد في تنمية القدرة الإنتاجية للمتعلم.

* * *

علاقة علم اللغة التطبيقي بهذه المصادر:

هذه هي المصادر الأربعة التي يستمد منها علم اللغة التطبيقي مادته في تعليم اللغة، وهي جميعاً مصادر تتصدى للغة الإنسانية من زاوية ما، ويمثل علم اللغة التطبيقي الجسر الذي يربط بين هذه العلوم. وقد اتضح لنا الآن أن علم اللغة يقدم وصفاً علمياً للغة، وأن علم اللغة النفسي يقدم درساً للسلوك اللغوي عند الفرد كما يتمثل في الاكتساب والأداء، وأن علم اللغة الاجتماعي يقدم السلوك اللغوي عند الجماعة، وأن علم التربية يقدم الإجراءات التعليمية. وليس معنى ذلك أن علم اللغة التطبيقي يستند إلى هذه العلوم الأربعة فحسب، بل إنه يتوجه إلى أي مصدر يسهم في حل «مشكلة» تعليم اللغة، ومن ثم يتصف هذا العلم بالمرونة وبالقدرة على التطور والتغير بما يعين على تحسين سبل الحل.

على أنه من المهم أن نؤكد أن العلاقة بين علم اللغة التطبيقي وهذه العلوم ليست علاقة «مباشرة»؛ أي أنه لا يأخذ منها مادته أخذاً مباشراً، وإنما هو «يطوّع» ما يحتاجه منها وفقاً لطبيعة تعلم اللغة.

ولقد يظهر هنا سؤال: أي هذه العلوم يغني في تعليم اللغة؟ وقد تكون الإجابة: إنه علم اللغة. وهذا غير صحيح؛ إذ ليس هناك علم يغني عن العلوم الأخرى، بل إن أيّاً منها قد يكون أهم من غيره عند الحاجة إليه؛ فعند اختيار المادة اللغوية في مقرر ما نحتاج أولاً إلى علم اللغة، وعند تحديد المهارات المطلوبة نحتاج إلى علم اللغة الاجتماعي... وهكذا.

ولعلنا نضرب هنا مثالاً بالعلاقة بين علم اللغة التطبيقي وعلم اللغة.

إن علم اللغة يهدف - كما ذكرنا - إلى وصف اللغة في أكمل طريقة

ممكنة، والوصف اللغوي يتصف بالاطراد، والنمطية، والتجريد من السياق، ومن ثم فهو وصف «علمي». ومن الخطأ الفاحش أن نأخذ الوصف اللغوي «كما هو» فنجعله «مقرراً» في تعليم اللغة؛ لأن طبيعة كل منهما مختلفة، فالمعول في التعليم ليس الصلاحية اللغوية فقط Linguistic validity، وإنما نفعها العملي Practical validity.

ومن المعروف أن في الوصف اللغوي أشياء كثيرة لا تصلح للتعليم من مثل الحديث عن المركب الاسمي NP والمركب الفعلي VP، والأضمرة Pronomalization وغير ذلك، ويمكن أن تطبق ذلك على وصف العربية مما نجده في كتب النحو العربي من مثل الاشتغال والتنازع والعلل وغير ذلك.

من أجل ذلك نشأ نحو آخر يعرف بالنحو التعليمي Pedagogical grammar وهو يختلف اختلافاً جوهرياً عن النحو العلمي، فنحن حين نعلّم اللغة لا نعلم الأنماط اللغوية «المقبولة» نحوياً فحسب، بل لا بد أن تكون هذه الأنماط «ملائمة»، أي لا بد أن تكون مناسبة للموقف وللحدث الكلامي؛ أي أننا لا نعلّم التلميذ كيف ينتج جملاً نحوية صحيحة، بل لا بد أن نعلمه متى يستعملها وكيف يستعملها.

وقد أشرنا من قبل أن علم اللغة «وصفي» ويرفض أن يكون «معيارياً». والنحو التعليمي لا بد أن يكون «معيارياً»، وهذه إحدى مزايا النحو العربي التي نقدها بعض المحدثين. ومن المعروف أيضاً أن ترتيب المادة اللغوية في علم اللغة يستند إلى مقاييس لغوية داخلية، أما النحو التعليمي فيستند إلى مقاييس تعليمية، ومن ثم فإن الترتيب لا بد أن يكون مختلفاً[1].

كذلك يبرز السؤال الخاص بأي النظريات اللغوية نأخذ في تعليم اللغة؟

---

(١) عن النحو التعليمي انظر:

- Candlin, C., the status of pedagogical grammars. in: Corder, S., E., Roulet (eds.), Theoretical linguistic models in applied linguistics, Paris, 1973, 55 - 64.

بالنظرية البنائية السلوكية، أم بالنظرية التحويلية العقلية؟ لقد كان ثمة اتجاه باتباع المنهج البنائي السلوكي، ويظهر ذلك في الأنماط اللغوية، وفي تدريج المادة، وفي التدريبات التي تهدف كلها إلى تكرار النمط اللغوي إلى أن تتكون لدى المتعلم «عادة» لغوية مستقرة. ثم ظهر اتجاه آخر يرفض هذا المنهج ويفرض اتجاهاً عقلياً استدلالياً بالوصول إلى «كفاءة التعلُّم» وليس «كفاءة التعليم». ومهما يكن من أمر فإن الاتجاه الغالب في تعليم اللغة لا يقتصر على الأخذ من نظرية بعينها ولا بمنهج بذاته، وإنما يأخذ ما يراه «نافعاً» في حل المشكلة[1].

ومعنى ذلك أن علم اللغة التطبيقي ذو طبيعة «انتقائية»، ينتقي من هذه العلوم ومن غيرها ما يراه مناسباً، وقد تبدو هذه «الانتقائية» نقطة ضعف في المنهج؛ إذ يبدو بها علم اللغة التطبيقي علماً هشّاً غير متماسك، وهذا غير صحيح؛ لأن التماسك يبدأ من القضية الأساسية وهي «تعليم اللغة»، وهي قضية ليست مركزية في المصادر الأربعة التي عرضنا لها هنا، لكنها قضية علم اللغة التطبيقي، وحيث إن «التطبيق» يعني وجود «مشكلة»، وأن المشكلة تتضمن «أسئلة» من نوع خاص، فإن هذه الأسئلة وما يترتب عليها تنبع من علم اللغة التطبيقي ولا توجد ابتداء في هذه العلوم؛ أي أن علم اللغة التطبيقي هو الذي «يحدِّد» ذاته، وهو الذي «يشكِّل» منهجه.

= - Rutherford, W., Aspects of pedagogical grammar, Applied Linguistics 1, 1980, 60 - 73.

- James, A., P. Westney, New linguistic impulses in foreign language teaching, Tübingen, 1981.

(١) في علاقة علم اللغة التطبيقي بعلم اللغة انظر:

- Diller, K., Generative grammar, structural Linguistics, and language teaching, Rowley, Mass. 1971.

- Wilkins, D., Linguistics in language teaching, London 1972.

على أنه من الواضح الآن أن تعليم اللغة ليس بالأمر الهين كما يظن كثير من الناس، وإنما يحتاج إلى معارف كثيرة، أقلها الدراية بهذه العلوم الأربعة التي قدمناها هنا.

ومن المهم كذلك أن نؤكد أن العمل في تعليم اللغة لا يمكن أن يكون فردياً، ولا يمكن أن يكون جزئياً، ولا يمكن وأن يكون مشتقاً؛ إذ من المستحيل أن نتصور عالم لغة في غرفة، وعالم نفس في أخرى، وعالم اجتماع في ثالثة، وعالم تربية في رابعة، ثم نطلب من كل منهم أن يقدم تصوره في وضع مقرر تعليمي للعربية مثلاً. إن العمل لا يمكن إلا أن يكون متكاملاً، ووظيفة علم اللغة التطبيقي هي الوصول إلى التناغم الفعلي بين هذه العلوم مع الاستعداد الدائم للتطور والتواؤم مع متغيرات الزمان والمكان.

الفصل الثالث

المقارنة الداخلية

قديماً قالوا: لا يحيط باللغة إلاّ نبي، وهذا حق، إذ لا يوجد إنسان يعرف «كل» اللغة، وإنما كل منا يعرف «جزءاً» من اللغة، وقد يتغير هذا «الجزء» لدى كل إنسان حسب تغير «الأدوار» التي ينهض بها في الحياة الاجتماعية، ومعظمنا «ينسى» بعض ما يعرفه من لغته، و «يتعلم» أشياء جديدة في مسيرة حياته.

ومن المستحيل ـ بدهياً ـ أن نعلِّم اللغة «كلَّها»، وإنما نحن مضطرون أن نعلم «أجزاء» من اللغة. وهذا المبدأ الطبيعي لا بد أن يفرض مبدأ آخر، هو مبدأ «الاختيار»؛ إذ طالما أنك لا تستطيع أن تأخذ الشيء «كله»، وإنما أنت مضطر أن تأخذ «بعضه»؛ فأيَّ أبعاضه تختار؟

و«الاختيار» لا بد أن يفرض مبدأ آخر، هو «المقارنة»؛ فأنت لا تستطيع أن «تختار» إلاّ بعد أن «تقارن»، من أجل ذلك لا بد لتعليم اللغة من «المقارنة»، وهذه المقارنة ضربان، مقارنة داخل اللغة ذاتها، ومقارنة خارج اللغة.

والمقارنة الأولى هي موضوع حديثنا الآن.

واللغة ليست «شيئاً» واحداً يمكنك أن تحاصره وتقبض عليه في صندوق واحد؛ فلا توجد لغة إنسانية تجري على نمط واحد، ولا على مستوى واحد، وإنما اللغة الواحدة مستويات وأنواع، ولكي «تختار» مادة لتعليم اللغة لأبنائها أو لغير أبنائها فإنه لا بد من الاختيار بين أنواع اللغة الواحدة.

هناك لهجة الفرد Idiolect؛ إذ كل منا له طريقته في النطق، وله خصائصه الصوتية التي تميزه من غيره، ولكل منا اختياراته من الألفاظ، ومن الجمل. وأنت تعرف صديقك حين تستقبل صوته في الهاتف، وكثيراً ما تقول: نعم هذا كلام فلان، أو: لا يمكن أن يصدر هذا عن فلان.

وهناك اللهجات الإقليمية الجغرافية Regional dialects؛ إذ نلحظ خصائص تميز لهجة السهول من لهجة الجبال، ولهجة الصحراء من لهجة الحواضر، ولهجة المناطق الزراعية من لهجة السواحل، وهي خصائص تجري على مستويات اللغة كلها أيضاً. والبلاد المتقدمة تصنع «أطالس» لغوية لأقاليمها المختلفة.

وهناك اللهجات الاجتماعية Social dialects حيث نجد فروقاً واضحة بين لهجة الطبقة العاملة، ولهجة الطبقة الوسطى، ولهجة الطبقات الغنية.

وهناك اللهجات الخاصة Les argots التي تميز مهنة من مهنة وميداناً من ميدان؛ فثمة لهجة للأطباء، وللنجارين، والحدادين، والصيادين، واللصوص. وهناك لغة خاصة بأهل القانون، وبرجال الدعوة الدينية، وبدوائر الاقتصاد...

هناك «عاميات» تجري على مستويات، وهناك اللغة الفصيحة، وهي أيضاً ليست «شيئاً» واحداً، وإنما لها مستويات كثيرة.

في كل لغة توجد فصيحة «عامة»، تمثل «النمط» العام، وهي تلك اللغة التي نراها في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية، ونراها في المحاضرات العامة، والتقارير السياسية والاجتماعية وغيرها.

ثم نجد لغة فصيحة لكل ميدان؛ فهناك لغة لأهل القانون، وأخرى للمعلقين الرياضيين، وثالثة لعلماء النفس... وهكذا.

ثم نجد اللغة «الفنية» في فنون الأدب المختلفة من شعر ومسرح وقصة ومقال، وهي لغة لا تسير على «النمط» العام، وإنما هي «تعْدِل» عنه، أو «تنحرف» عنه كما يقول اللغويون.

وفي معظم اللغات توجد فصيحة «معاصرة»، وفصيحة «تراثية». وفصيحة التراث ليست - كذلك - شيئاً واحداً، وإنما هي تجري على «مستويات» تحددها طبيعة التراث ذاته.

واللغة العربية ليست بدعاً في شيء من ذلك، وإنما هي لغة طبيعية يجري عليها ما يجري على كل اللغات الطبيعية.

ماذا «نختار» من كل ذلك حين نخطط لتعليم اللغة؟ إن الأمر ليس هيّناً كما ترى؛ إذ لا بد من جهد علمي جاد، يبدأ بالمقارنة بين هذه المستويات ثم الاختيار منها وفقاً للمعايير التي سنعرض لها عند حديثنا عن «محتوى» المقررات الدراسية.

على أنه من المهم أن نشير هنا إلى أن ثمة اتفاقاً بين العلماء على أن أفضل «نموذج» يمكن اختياره من اللغة هو النموذج الذي يمتاز «بالعمومية» و«الشمول» بأن يكون «أوسع» انتشاراً، و «أكثر» استعمالاً، و «أقل» تقيداً، وأن تكون له «جذور» تاريخية، وامتداد «ثقافي». وسوف نرى أهمية هذا المبدأ عند حديثنا عن اختيار المستوى اللغوي في العربية.

من الوسائل الفنية الضرورية في مبدأ «المقارنة» الداخلية من أجل «اختيار» الأنواع اللغوية في التعليم وسيلة «الإحصاء» اللغوي للوصول إلى ما يعرف «بالشيوع» في اللغة.

إن الظواهر اللغوية لا تتساوى في نسبة «ترددها» في الاستعمال، وهي تختلف من ميدان لآخر، ومن زمن لآخر، والدراسات تؤكد أن نسبة شيوع ظاهرة ما تختلف في النصوص التراثية عنها في النصوص المعاصرة.

ولكل موقف لغوي «شفراته» الخاصة التي تُعد علامة مميزة له Marker حين تكون ذات نسبة عالية من الشيوع، وقد تكون هذه «الشفرة» نحوية كاستعمال المبني للمجهول في التقارير العلمية، أو استخدام جملة الشرط في الصياغة القانونية، وقد تكون ـ كما هو في الأغلب ـ «معجمية» حين نجد ألفاظاً معينة ترتفع نسبة شيوعها في مواقف خاصة.

ودراسة هذا النوع من الشيوع مهم جداً في تعليم اللغة؛ لأنه نوع من

التحديد الأسلوبي، وإن كنا نميزه عن علم الأسلوب Stylistics الذي يتوفر على دراسة لغة أديب فرد، أو لغة فن أدبي ما. لذلك يفضل كثير من العلماء أن يطلق على دراسة الشيوع في «المواقف» اللغوية مصطلح علم الأسلوب العام General Stylistics.

ومن المهم أيضاً أن نلفت إلى أن «الشيوع» ليس مسألة «مطلقة»، وإنما هو مسألة «نسبية»؛ لأن الشيوع معناه أن نقيس «حدوث» ظاهرة لغوية ما بالنسبة «للزمن». وليظهر لك ذلك نضرب مثلاً بمعجم لغوي ينتظم نصف مليون كلمة، إذا حاولت أن تقرأه كلمة كلمة فإن قراءته تستغرق ثلاثة أيام، وإذا حاولت أن تعطي لكل كلمة زمناً مساوياً للأخرى فإن كل كلمة قد تنتظر ثلاثة أسابيع كي تتكرر مرة أخرى. ذلك أن بعض الكلمات يتكرر كل خمس ثوان، وبعضها لا يتكرر إلاّ على فترات زمنية متباعدة.

وقد أجريت دراسات إحصائية عن الشيوع اللغوي من مواد مكتوبة في عدد من اللغات توصلت إلى نتائج متقاربة؛ أهمها أن الألف كلمة الأولى التي هي أكثر شيوعاً تمثل نسبتها نحواً من ٩٠٪ من اللغة المستعملة، وأن الألف الثانية تمثل ٦٪، والثالثة ٢,٥٪، والباقي ١,٥٪. وهذه نتائج مهمة جداً لأنها تكشف عن أن الذي نحتاجه في صلب التعليم اللغوي يتركز في هذه الألف الأولى، لكن كيف نصل إليها؟

إن منهج معرفة «الشيوع» النسبي لظاهرة لغوية ما يقتضينا أن نفحص «عينة» كبيرة جداً من اللغة، ثم نجري عليها إحصاء يؤدي إلى التعبير الرقمي عن الشيوع.

والإحصاء اللغوي - بطبيعته - عملية موضوعية، وإن كان لا يخلو حتى الآن من عيوب؛ لأننا في الأغلب نجري الإحصاء على مواد «مكتوبة»، وهي لا تمثل اللغة كلها، ونحن حين نختار هذه المواد فإن الاختيار يكون «ذاتياً» إلى حد ما، ولذلك نلحظ فروقاً في نسبة الشيوع التي أجراها باحثون عن

ظاهرة واحدة نتيجة طريقة اختيارهم للمواد.

ومع ذلك فإن هذا لا يقدح في «منهجيتها» طالما أنها تجري على «نماذج متنوعة»، وتستند إلى نظرية صالحة في علم اللغة الاجتماعي عن الاستعمال اللغوي.

على أن عملية الإحصاء اللغوي ليست آلية أو هينة كما يبدو، وإنما هي تحتاج إلى جهد حقيقي، وإلى معرفة لغوية تتسم بالشمول؛ فنحن حين نحصي الألفاظ مثلاً فإننا لا نحصيها بوصفها ألفاظاً منطوقة فحسب؛ أي مكونة من أصوات، وإنما نحصيها مرتبطة «بمعانيها»، وهذه هي القضية. ونحن لا نستطيع أن نحدد «معنى» لفظة ما إلاّ بمعرفة مجموعة من «العلاقات» التي لهذه اللفظة بالألفاظ الأخرى، وهذه هي التي تطلق عليها العلاقات الدلالية Semantic relations كالترادف والاشتراك والتقابل. والحق أن دراسة كل لفظة إنما هي دراسة «الشبكة» من علاقات المعنى؛ أي أننا في الحق لا نعرف المعنى الكامل للفظةٍ ما إلاّ بعد أن نعرف معنى الألفاظ التي تدخل معها في علاقات دلالية. وفي تعليم اللغة لا نبتغي من وراء دراسة الشيوع معرفة أن لفظةً ما «مقبولة» دلالياً، وإنما لكي نعرف كيف «تستعملها»، أي نعرف كيف تكون «ملائمة» للموقف.

ودراسة الشيوع في الألفاظ لا غنى عنه في تعليم اللغة، ولا يمكن تصور محتوى تعليمي دون أن تسبقه هذه الدراسة؛ لأنه يقدم له مقياساً موضوعياً لما يعرف «بالتحكم في المفردات» Vocabulary control ولنضرب مثلاً على ذلك بكلمات مثل: روضة، حديقة، بستان، جنة، جنينة. فأيّ هذه الكلمات نختار للصف الأول الابتدائي، وأيها نختار بعد ذلك؟ من الواضح أن ذلك لا يمكن أن يكون عشوائياً وإلاّ سقط تعليم اللغة في الاضطراب.

ما ينطبق على الشيوع في الألفاظ ينطبق على الظواهر اللغوية الأخرى؛ الصرفية والنحوية. مثلاً: ما نسبة شيوع التصغير، وبعض جموع التكسير،

وبعض المصادر، وبعض الصيغ الفعلية؟ وما نسبة شيوع «ما فتىء، وما برح، وما انفك» في الأفعال الناسخة؟ وما نسبة شيوع «إنْ، ولا، ولات» التي تعمل عمل ليس؟ وسوف نرى ما أفضى إليه غياب المنهج العلمي في دراسة الشيوع على تعليم العربية حين نعرض له في مكانه.

من الواضح إذن أننا لا نستطيع أن نعلّم اللغة بأن «نغترف» منها حسبما نشاء، أو وفق ما تسوق إليه «الصدفة»، وإنما لا بد من «اختيار» موضوعي، ينهض على «مقارنة» موضوعية داخل اللغة أولاً، وهذا المبدأ جوهري في تعليم اللغة لأبنائها ولغير الناطقين بها على السواء[1].

* * *

(١) - Corder, S., Introducing... pp. 201 - 223.

الفصل الرابع

التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء



تجري المقارنة الأولى «داخل» اللغة الواحدة من أجل اختيار «الأنواع» اللغوية التي تُقدَّم في التعليم، وهذه المقارنة جوهرية في تعليم اللغة لأبنائها، ولغير أبنائها على السواء.

أما المقارنة الثانية، وهي تلك التي يُطلق عليها أحياناً المقارنة «الخارجية»، فهي تجري بين لغتين أو أكثر، وهي مطلوبة في تعليم اللغة لغير أبنائها. والمصطلح العلمي لهذه المقارنة هو التحليل التقابلي Contrastive Analysis.

إن المقارنة اللغوية موضوع قديم، وقد ازدهر في القرن التاسع عشر فقه اللغة المقارن Comparative philology، واستمر في القرن العشرين علم اللغة المقارن Comparative linguistics لكن هدفه مختلف عما نحن بصدده اختلافاً بيّناً؛ إذ يختص علم اللغة المقارن بمقارنة لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة ابتغاء الوصول إلى الخصائص «الوراثية» المشتركة بين هذه اللغات؛ كأن تقارن مثلاً بين العربية والحبشية والعبرية، وقد كان فقه اللغة المقارن منهمكاً في مقارنة «التغيرات» التي طرأت على لغات من عائلة لغوية واحدة بغية الوصول إلى قوانين عامة لهذه التغيرات على نحو ما نعرف عن أعمال جريم Grimm.

ثم ظهر علم اللغة التقابلي Contrastive linguistics ليقارن بين لغتين أو أكثر من عائلة لغوية واحدة أو عائلات لغوية مختلفة بهدف تيسير المشكلات «العملية» التي تنشأ عند التقاء هذه اللغات كالترجمة وتعليم اللغات الأجنبية.

ويفضل علم اللغة التطبيقي مصطلح التحليل التقابلي بدلاً من علم اللغة التقابلي؛ إذ المقصود هنا تحليل لغوي يجري على اللغة التي هي موضع التعليم واللغة الأولى للمتعلم.

تنبع فكرة التحليل التقابلي من مقولة تُقرِّر أن أي متعلم للغة أجنبية لا

يبدأ ـ في الحقيقة ـ من فراغ، وإنما هو يبدأ تعلُّم هذه اللغة الأجنبية وهو يعرف «شيئاً» ما من هذه اللغة؛ هذا «الشيء» يشبه «شيئاً» ما في لغته، لذلك يجد هذا المتعلم بعض الظواهر «سهلاً» وبعضها الآخر «صعباً»؛ فمن أين تأتي السهولة والصعوبة وهو في المرحلة الأولى من تعلم اللغة؟

صحيح أن المتعلم الناجح يفترض ابتداءً أن اللغة الأجنبية التي يتعلمها «تختلف» عن لغته، وأن عليه أن يبذل جهده لتعلم ذلك، لكنه ـ وهو يتعلم ـ يكتشف أن ثمة ظواهر «تشبه» أشياء في لغته.

وقد ظهر التحليل التقابلي حتى لا يترك لكل متعلم هذه المهمة؛ لأنه قد لا ينجح في «اكتشافه» كما أنه قد يتوهم «تشابهاً» غير حقيقي، كما هو الحال فيما يعرف «بالنظائر المخادعة» Faux-amis[١]. والتحليل التقابلي إذن يختص بالبحث في أوجه «التشابه» و «الاختلاف» بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية التي يتعلمها.

ونود أن نلفت أولاً إلى أن «التشابه» بين لغتين لا يعني «سهولة» التعلم،

---

(١) النظائر المخادعة تعبير فرنسي أصبح مصطلحاً مقبولاً في هذا المجال، يدل على وجود كلمات تبدو «متشابهة» بين لغتين، لكنها في الحقيقة «مختلفة» في الاستعمال وتؤدي إلى أخطاء، ويحدث هذا في اللغات المتقاربة، من أمثلة ذلك الجمل الآتية لطلاب ألمان يدرسون الإنجليزية أو الفرنسية.

1 - He turned the last side.

يقصد Page لأن الألمانية تستخدم كلمة Site.

2 - Did you buy this in a warehouse.

يقصد department store لأن الألمانية تستخدم Warenhaus.

3 - He was astonished to find the following notice

يقصد note إذ في الألمانية Notiz.

4 - Mon père est acadèmecien.

يقصد fait des études universitaires، إذ في الألمانية Akademiker.

أو أن «الاختلاف» يعني «صعوبة» التعلم؛ ذلك أن الاختلاف والتشابه مسألة لغوية، أما السهولة والصعوبة فمسألة نفسية لغوية.

من الحقائق المقررة أن أوجها مشتركة تجمع اللغات جميعها، وهي التي يسعى العلماء الآن إلى بحثها فيما يعرف ـ كما ذكرنا ـ «بالكليات اللغوية». على أنه من الحقائق المقررة أيضاً أن اللغات تختلف فيما بينها من حيث «البنية» على المستويات اللغوية جميعاً؛ إذ الاختلاف موجود في «الأصوات» وفي «الكلمة» وفي «الجملة» وفي «المعجم».

والتحليل التقبالي لا يقارن لغة بلغة، وإنما يقارن مستوى بمستوى، أو نظاماً بنظام، أو فصيلة بفصيلة، ويجري التقابل على كل ما ذكرنا آنفاً؛ فالتقابل الصوتي مهم جداً في تعليم اللغة، وكذلك التقابل الصرفي، والنحوي، والمعجمي.

ومن المهم جداً أن يتم التقابل على نموذج واحد من الوصف اللغوي، وليس مهماً أن يكون هذا النموذج بنائياً، أو تحويلياً، أو تقليدياً، فكل من هذه النماذج لها مزاياها ولها عيوبها، وهذا يؤكد ما ذكرناه آنفاً من أن علم اللغة التطبيقي لا يرتبط بنظرية لغوية بذاتها، وإنما يأخذ ما يراه أكثر «نفعاً» في تعليم اللغة. ومع ذلك فإن هناك اتجاهاً يفضّل استخدام المنهج التحويلي في التحليل التقابلي على وجه الخصوص لأنه يعين على اختصار «الاختلافات» بإرجاعها إلى «بنية عميقة» متشابهة بين اللغتين، كما أنه يبرز قيمة «الكليات اللغوية» في تعليم اللغة.

ويهدف التلحيل التقابلي إلى ثلاثة أهداف:

١ ـ فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.

٢ ـ التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.

٣ ـ الإسهام في تطوير موادّ دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

أما الهدف الأول فهو ما عرضنا له آنفاً، وأما الهدف الثاني فينهض على افتراض علميّ بأن «مشكلات» تعلم لغة أجنبية تتوافق مع حجم «الاختلاف» بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة الأجنبية؛ إذ كلما كان الاختلاف كبيراً كانت المشكلات كثيرة. وحين نضع أيدينا على طبيعة هذا الاختلاف يمكننا أن نتنبأ «بالمشكلات» التي ستنجم عند التطبيق العملي في عملية التعليم، ويمكننا أيضاً أن «نفسر» طبيعة هذه المشكلات. فالتقابل بين العربية والإنجليزية مثلاً يشير إلى وجود اختلافات بنائية كثيرة على المستويات اللغوية جميعها؛ فأصوات العين والحاء والخاء والغين مثلاً ليس لها مقابل في الإنجليزية، وبعض الصيغ الفعلية في العربية مثل صيغة (فاعَلَ) ليس لها نظير فيها كذلك، والنعت يسبق المنعوت في الإنجليزية ويتأخر عنه في العربية، واسم الموصول يمكن أن يأتي بعد اسم نكرة في الإنجليزية، ولا يجوز ذلك في العربية، وكلمة العم والخال لها مقابل إنجليزي واحد، وبعض ألفاظ القرابة ليس لها مقابل على الإطلاق. من هنا نتوقع أن يواجه متعلمٌ لغتُه الأولى الإنجليزية مشكلاتٍ عند تعلمه العربية في بعض هذه الظواهر؛ إذ من المتوقع جداً أن نجد جملة من مثل:

(*) رأيت طالباً الذي نجح.

وأما الهدف الثالث فهو ثمرة طبيعية للهدفين السابقين؛ فإذا توصلنا إلى وصف تقابلي لأنظمة اللغتين، وحددنا ما نتوقعه من مشكلات في ضوء هذا الوصف، أمكننا أن «نطور» مواد دراسية تواجه هذه المشكلات ابتداءً. وقد كان فريز Fries يؤكد منذ أول الأمر أن أفضل المواد فاعلية في تعليم اللغة

(*) هذه النجمة رمز للجملة غير المقبولة نحوياً.

الأجنبية هي تلك المواد التي تستند إلى وصف علمي لهذه اللغة، مع وصف علمي مواز للغة الأم[١].

ورغم ما يبديه بعض الباحثين من تحفظ على هذا المبدأ فإن التحليل التقابلي أثبت نفعاً حقيقياً في تطوير المواد الدراسية في تعليم اللغة الأجنبية، ولقد نزعم هنا أن التحليل التقابلي نافع أيضاً في تعليم اللغة لأبنائها؛ إذ ثبت لنا بالتجربة العملية أن كثيراً من الظواهر اللغوية في العربية تكون أكثر وضوحاً حين تعرض على الدرس التقابلي، ومن هنا يصبح إدراكنا لطبيعة الظاهرة إدراكاً أكثر علمية من فهمنا لبعض الجوانب المشتركة في قدرة «التعلم» حين تتلقى هذه الظاهرة، ويثمر ذلك ـ بلا شك ـ رؤية أفضل نحو تطوير المواد الدراسية لتعليم اللغة الأولى.

تحليل الأخطاء:

وتحليل الأخطاء Error Analysis (EA) مصطلح آخر يستخدمه علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة، وهو الخطوة التالية للتحليل التقابلي، ولعله ثمرة من ثمراته، لكنه يختلف عنه وعن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان «اللغة»، أما هو فيدرس «لغة» المتعلم نفسه، لا نقصد لغته الأولى، وإنما نقصد لغته التي «ينتجها» وهو يتعلم.

والذي لا شك فيه أننا جميعاً «نخطىء»، ونخطىء عند تعلمنا للغة وعند استعمالنا لها، ومن ثم فإن درس «الخطأ» درس أصيل في حد ذاته.

ونود أن نشير صدر هذا الحديث إلى مسألتين:

---

(١) Fries, C., Teaching and learning English as a foreign language, Ann Arbor Mich 1945, p. 9.

الأولى أن أخطاء صاحب اللغة تختلف عن أخطاء الأجنبي؛ فالنوع الأول يحدث عادة لأسباب فيزيقية كالإرهاق أو المرض، وأسباب نفسية كالتوتر والشك، وهذه الأخطاء تدور في إطار زلات اللسان في الحذف والنقل والتكرار، وفي تغيير خطة الكلام بأن نبدأ تركيباً ثم نعدل عنه إلى تركيب آخر، وهكذا. . . وهو موضوع غني لدراسة الأداء اللغوي. أما النوع الثاني فهو ذو طبيعة مختلفة، ويرجع إلى عوامل في التعلم أو في نقص المعرفة بالنظام اللغوي الذي يتعلمه.

والمسألة الثانية أن علم اللغة التطبيقي يهتم بتحليل الأخطاء عند تعلم اللغة الأجنبية نتيجة التحليل التقابلي، لكن ذلك لا يعني أننا لا نستطيع أن نجري تحليلاً لأخطاء تعليم اللغة الأولى؛ فالمفهوم العلمي للخطأ هو «انحراف الأطفال عن نمط قواعد اللغة كما يستعملها الكبار» وذلك في اللغة الأولى، «وانحراف متعلم اللغة الأجنبية عن نمط قواعد هذه اللغة». ونحن نلفت إلى ذلك لنؤكد على أهمية تحليل الأخطاء عند متعلمي العربية من أبنائها إلى جانب تحليلها عند متعلميها من غير الناطقين بها. وسوف نعرض لذلك في موضعه إن شاء الله، لكننا نقصر حديثنا هنا على تحليل الأخطاء في تعلم اللغة الأجنبية لارتباط ذلك بما أسلفناه من التحليل التقابلي.

منهج تحليل الأخطاء:

يجري تحليل الأخطاء عادة على مراحل:

١ ـ تحديد الأخطاء ووصفها.

٢ ـ تفسيرها.

٣ ـ تصويبها وعلاجها.

أولاً ـ تحديد الأخطاء ووصفها:

إن درس الأخطاء من حيث التحديد والوصف يتبع قواعد منهجية يحسن أن نعرضها على النحو الآتي:

١ ـ إن الأخطاء يقع فيها أفراد، ونحن لا ندرس ـ مع ذلك ـ أخطاء الفرد؛ لأننا حين نضع مقررات تعليمية إنما نضعها لجماعات، والمفروض أن تكون هذه الجماعات متجانسة على معايير العمر، والمستوى، والمعرفة اللغوية، واللغة الأولى أحياناً، ومن ثم فإننا ندرس الأخطاء التي تصدر عن جماعات متجانسة أيضاً؛ أي الأخطاء التي لها صفة من «الشيوع» في هذه الجماعات.

٢ ـ إن السمة الأولى للغة أنها «نظام»، ونحن حين ندرس لغة المتعلمين إنما ندرس «نظاماً» أيضاً؛ أي أن الوصف اللغوي للأخطاء لا بد أن يكون منصباً على طبيعتها «النظامية»؛ فالأخطاء التي تتصف بذلك هي التي تكون مجالاً للدرس، وقد أثبتت التجربة أن المتعلم قد ينتج جملاً مقبولة وملائمة «بالصدفة»، والصدفة لا تمثل نظاماً، ومعنى ذلك أن الخطأ والصواب ليس في الشيء ذاته، وإنما هو دليل على «نظام» صحيح أو نظام خاطىء.

٣ ـ يكاد يكون هناك اتفاق على أن الأخطاء نوعان؛ أخطاء قدرة Competence، وأخطاء أداء Performance، ووصف أخطاء القدرة مهم جداً خاصة في تعليم اللغة الأولى، لكن معظم الجهد يتوجه إلى أخطاء الأداء، والأداء ـ كما ذكرنا ـ ضربان؛ أداء انتاجي، وآخر استقبالي. والحق أن الأداء الاستقبالي له أخطاؤه، لكنها أخطاء يصعب تحديدها والإمساك بها للأسف الشديد؛ لأن المتعلم للغة الأجنبية قد يتلقى كلاماً ما فتكون استجابته إيماء أو حركة معينة، وقد يأوي إلى الصمت، وليس من السهل أن نعرف أكان استقباله صحيحاً أم خاطئاً إلاّ إذا أنتج كلاماً؛ وحين نتمكن

من معرفة طبيعة أخطاء الأداء الاستقبالي فإن ذلك سيفيد إفادة حقة في الكشف عن طبيعة التلقي اللغوي عند الإنسان. لذلك كله يتركز تحليل الأخطاء على الأداء الإنتاجي أو الأداء التعبيري Expressive كما يسميه بعضهم[١].

وحيث إن اللغة اتصال فإن أخطاء الأداء الإنتاجي يجب أن تُستخلص من مواد في إطار اتصالي، ويجب أن نتنبه إلى أن السلوك اللغوي داخل قاعة الدرس ليس كله سلوكاً اتصالياً؛ ومن ثم لا يصلح أن يكون مادة لدرس الأخطاء، وذلك كالتدريبات التي تتصف في كثير من الأحيان بالآلية، وإذن لا بد من مادة لغوية ينتجها المتعلم «تلقائياً» كالتعبير الحر، والمقال، والقصص، والحوار الشفوي الحر، وإن كان ذلك لا يعني استبعاد تصميم نماذج لاستخلاص الأخطاء.

٤ - يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء؛ في الكتابة، والأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة. وبدهي أن وصف الخطأ يتم في إطار «نظام» اللغة، بمعنى أن خطأ ما إنما يدل على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام، فالأخطاء الكتابية مثلاً ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء، لكنها قد تكون دليلاً قوياً على فقدان قاعدة في نظام اللغة؛ فالأجنبي الذي يتعلم الإنجليزية مثلاً يخطىء حين يكتب «Skrew» فيضع حرف K مكان حرف C، وهذا خطأ يدل على فقدان قاعدة ما، ذلك أن نظام تجمُّع الصوامت في الإنجليزية حين يكون في أول الكلمة يشترط القاعدة الآتية:

$$\# S + \left\{ \begin{matrix} p \\ t \\ c \end{matrix} \right\} + r + v$$

---

(١) Corder, Introducing... p. 261.

أي أن الـ S لا يمكن أن يليها إلاَّ واحد من هذه الأصوات الثلاثة، وبعدها R وبعدها صائت.

كذلك في العربية؛ حين يخطىء متعلم فيكتب كلمة «كتابة»، مصدر «كتب» ـ بهاء «كتابه» إنما يخطىء في قاعدة من قواعد النظام اللغوي لأنه لا يفرق بين التاء «المربوطة» الدالة على التأنيث، والهاء التي هي ضمير[1]. والمتعلم الأجنبي الذي يقول: اشتريت ثلاثة خبز[2]، بدل أن يقول: ثلاثة أرغفة، إنما يخطىء في قاعدة من قواعد النظام اللغوي التي تفرق بين ما يستخدم معدوداً وما يستخدم غير معدود.

٥ ـ لقد جرت دراسات كثيرة في تحليل الأخطاء، وانتهت إلى أن الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع؛ حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح. لذلك فإن وصف الأخطاء يتجه في الأغلب إلى هذا التصنيف.

ثانياً ـ تفسير الأخطاء:

وتفسير الأخطاء يأتي ـ منطقياً ـ بعد تحديدها ووصفها، والوصول إلى تفسير صحيح يعين بلا شك على الإفادة من هذا التحليل.

ليست هناك كلمة جامعة على معايير التفسير؛ إذ كلها موضع نقاش وجدل؛ لأن البرهنة على صوابها ليست أمراً سهلاً.

ولعلنا نبدأ أولاً بما هو قريب المنال، وهو المعيار الذي يفسر الخطأ في ضوء «التعليم»؛ فالمتعلم يتلقى ما يتعلمه من اللغة من «عينات» معيَّنة مختارة

(١) هذا الخطأ شائع بين العرب شيوعاً واضحاً.
(٢) وجدنا تركيباً قريباً من ذلك مستخدماً في بعض اللهجات السعودية، وكذلك عند اللبنانيين، يقولون: «خبزات» جمع خبزة.

من هذه اللغة وقد تنجم هذه الأخطاء بسبب «طبيعة» هذه العينات، وتصنيفها، وطريقة تقديمها. (ولعل هذا من الأسباب الملحوظة في أخطاء تعليم العربية لأبنائها). ثم إن تعليم اللغة لا يحدث دفعة واحدة، وإنما يجري على فترات زمنية، وهذا أمر لا مناص منه، فتنشأ الأخطاء نتيجة «المعرفة الجزئية» باللغة، واللغة كما نعرف نظام داخلي مستقل مكتف بذاته، أي أن أجزاءه كلها مرتبطة ارتباطاً داخلياً، أو أنها «نظام من أنظمة»، ومعنى ذلك أن «أي» شيء لا يمكن أن نتعلمه «كاملاً» إلاّ بعد أن نكون قد تعلمنا «كل» شيء «كاملاً».

هذا هو المعيار الذي قد لا نختلف عليه، والذي يمكن معالجة أسبابه بوسائل مختلفة.

أما المعيار الثاني فهو «القدرة المعرفية» Cognitive عند المتعلم؛ إذ إن كلاً منا يتبع «استراتيجية» معينة في التعلم؛ في هذه الاستراتيجية ما هو «كلي» مشترك بين البشر، ومنها ما هو «خاص» بكل متعلم. أما الكلي فقد دارت عليه دراسات نافعة لكنها لا تزال جزئية، وأما «الخاص» فليس من السهل الوصول إليه، هذا إلى أن ما يجري في «أعماق» المتعلم من «عمليات» لا يزال العلم يطمح إلى الكشف عنه يوماً ما.

وأما المعيار الثالث فهو موضع نقاش واسع، وهو الذي يتمسك به الباحثون ـ في الوقت نفسه ـ لأنه يجعل دائرة التحليل أكثر تناسقاً فضلاً عن أنه يمدنا ببعض النتائج الملموسة. هذا المعيار هو الذي يعرف «بالتدخل» Interference، وتدور فكرته على المبدأ الآتي:

إننا نتعلم مهارة جديدة على أساس مهارة موجودة تعلمناها قبلاً.

ومعنى ذلك أنه لا بد أن يحدث تَدَخُّلٌ ما بين المهارتين عند التعلم، وهذا التدخل يكون نتيجة «النقل» Transfer، والنقل قد يكون «أمامياً» بأن تؤثر المهارة الموجودة على المهارة الجديدة، وقد يكون العكس، وهو ما يسمى

«ارتجاعياً»[1] وكل منهما قد يكون «إيجابياً» أو «سلبياً». أما «الإيجابي» فهو «تيسير» تعلم مهارة جديدة بسبب «التشابهات» بين المهارتين، وأما «السلبي» فهو «إعاقة» تعلم مهارة جديدة بسبب «الاختلاف» بين المهارتين.

وإذا طبقنا هذا المبدأ العام عن «المهارات» على تعلم اللغة قلنا إن كل متعلم يميل ميلاً طبيعياً إلى أن ينقل «بنية» لغته الأولى إلى اللغة الأجنبية التي يتعلمها، ومن هنا تنشأ المقولة النظرية الآتية:

«إننا نستطيع أن نتنبأ بمشكلات تعلم اللغة الأجنبية على أساس أوجه الاختلاف بينها وبين اللغة الأم. ونستطيع أن نفسر هذه المشكلات على أساس أوجه الاختلاف هذه».

ومن الواضح أن هذه المقولة تستند إلى الافتراض الآتي:

«إن فرصة حدوث مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية تزيد نسبياً مع الاختلاف اللغوي بينها وبين اللغة الأم، وتقل هذه الفرصة بقلة هذا الاختلاف أو غيابه».

وحدوث المشكلات هو ما يعرف «بالتدخل»، وعدم حدوثها يعرف «بالتيسير». وقد أشرنا من قبل إلى بعض المشكلات التي يواجهها الإنجليزي عند تعلم العربية نتيجة «تدخل» لغته الأم.

على أن مبدأ «التدخل» نتيجة الاختلاف والتشابه بين اللغتين يتعرض لكثير من النقد؛ ذلك أن التحليل التقابلي ـ وهو الذي يتكفل بالوصول إلى الاختلاف والتشابه ـ يتنبأ بمشكلات لا تحدث على الإطلاق، ثم إن هناك مشكلات تحدث فعلاً ولا يتنبأ بها أصلاً.

---

(١) من أمثلة ذلك تأثر كثير من العرب في كتاباتهم بتراكيب من اللغات الأوروبية التي تعلموها، أو مما انتشر في وسائل الإعلام من أثر الترجمة. كذلك نلحظ تأثراً في العامية العربية في الجزيرة العربية بلغات العمال الوافدين من شرق آسيا.

ثم إن الاختلافات بين اللغتين لا تؤدي آلياً إلى مشكلات في تعلم اللغة الأجنبية، بل إنها قد تقلل هذه المشكلات، وقد لوحظ أن «التدخل» بين اللغات المتقاربة أقوى منه بين اللغات غير المتقاربة، وهناك أمثلة كثيرة لهذا التدخل على مستويات الصوت والكلمة والجملة والمعجم تم رصدها بين اللغات الأوروبية المتقاربة كالإنجليزية والألمانية مثلاً، منها الأمثلة الخاصة بالنظائر المخادعة التي أشرنا إليها آنفاً، هي لا توجد عادة بين اللغات المتباعدة، وكثير من هذه المشكلات لم تُرصد مثلاً بين متعلمي الإنجليزية من أبناء العربية.

ومع ذلك فإن مبدأ «التدخل» لا يزال معياراً صالحاً لتفسير كثير من الأخطاء إلى أن يكون في أيدينا معرفة واضحة عن عمليات التعلم الداخلية التي يجريها المتعلمون عند تلقيهم للغة.

ثالثاً ـ تصويب الأخطاء:

من الواضح أن كل شيء في علم اللغة التطبيقي يُدْرَس للإسهام في حل مشكلة عملية، وعلى ذلك فإن الأخطاء لا تدرس لذاتها، صحيح أنها تفيد إفادة محققة في الكشف عن طبيعة التعلم، لكن ما يهمنا هنا هو كيف نواجه الأخطاء، وكيف نتلافاها؟

ومن الواضح أيضاً أن تصويب الأخطاء لا يتم إلاّ بعد معرفة أسبابها، وليس من اليسير ـ كما عرفت ـ الوصول إلى هذه الأسباب بدرجة تقرب من اليقين؛ لأنها قد ترجع إلى «الاستراتيجية» الداخلية التي يتبعها المتعلم، وقد ترجع إلى طبيعة المادة اللغوية التي تقدَّم له، وقد ترجع إلى تدخل اللغة الأم. وما نود أن نلفت إليه أن تصويب الأخطاء لا يتم بأن نعيد تقديم المادة مرة أخرى، كما هو حادث مثلاً فيما يعرف «بدروس التقوية» في المدارس العربية، وإنما يكون بمعرفة مصدر الخطأ، ثم تقديم المادة الملائمة.

ومهما يكن من أمر فإن تحليل الأخطاء له فوائد نظرية وأخرى عملية؛

فعلى الجانب النظري يَختبر تحليل الأخطاء - وهو مسألة تطبيقية - نظرية علم اللغة النفسي في تأثير «النقل» من اللغة الأم، فيثبت صحتها أو خطأها، وهو يعد عنصراً مهماً في دراسة «تعلم» اللغة، ثم إن تحليل الأخطاء يقدم إسهاماً طيباً عن الخصائص الكلية المشتركة في تعلم اللغة الأجنبية، وهو يكشف - لا شك - عن كثير من «الكليات» اللغوية.

وعلى الجانب العملي يعد تحليل الأخطاء عملاً مهماً جداً للمدرس، وهو عمل متواصل، يساعده على تغيير طريقته أو تطويع المادة، أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه. لكن أهميته الكبرى تكمن على المستوى الأعلى في التخطيط للمقررات الدراسية، والمقررات «العلاجية»، و«إعادة» التعليم، و«تدريب» المعلمين أثناء العمل.

* * *

الفصل الخامس

اختيار المحتوى وتنظيمه



تتكامل المصادر التي عرضنا لها فيما سبق كي نصل إلى العمل الملموس في تعليم اللغة، وهو عمل له عناصر مختلفة أيضاً تتآزر جميعها في إقامة أساس علمي لتعليم اللغة.

والذي لا شك فيه أن أهم عنصر ينهض عليه تعليم اللغة، ويؤثر في كل العناصر اللاحقة، ويشكل «الثمرة» النهائية هو اختيار محتوى المقرر الدراسي.

أشرنا ـ آنفاً ـ إلى أنه يستحيل تعليم «كل» اللغة، وأن «الاختيار» ـ لذلك ـ مبدأ جوهري، ومن أجل الاختيار أدركنا ضرورة «المقارنة» داخل اللغة أو خارجها. ولا يصنع الناس ذلك كي ينتهي الأمر بأن يكون الاختيار «عشوائياً» أو «ذاتياً» أو حسب «الصدفة»، وإنما كي تحكم اختيارهم «معايير» علمية تجعله «محكوماً» بضوابط يمكن الاحتكام إليها في فحص ما نختاره. صحيح أن التجربة العملية تثبت أن «الاختيار» يصعب أن يكون موضوعياً موضوعية كاملة، إذ يستحيل استبعاد «حدس» الذين يختارون و «خبرتهم». ومع ذلك فإن الأمر يظل في حدود السعي الدائب نحو «ضبط» العمل و «التحكم» فيه. وسوف نشير إلى بعض هذه المعايير عند اختيار المواد اللغوية.

نود أن نلفت إلى أن اختيار محتوى المقرر الدراسي يتأثر بعوامل كثيرة، أهمها:

١ ـ الأهداف:

وهي أهم العوامل التي تؤثر في الاختيار على الإطلاق، وغني عن القول أن الأهداف في تعليم اللغة الأولى تختلف عنها في تعليم اللغة الأجنبية. و«الأهداف» مصطلح علمي يفترق عن الغايات العامة التي تحدد عند التخطيط لتعليم لغوي ما؛ فالأهداف تتصل مباشرة بالعمل التعليمي، ولا بد أن تكون

محددة تحديداً واضحاً عند اختيار النمط اللغوي وعند اختيار كل مادة من هذا النمط، والأغلب أن الأهداف تتوزع إلى أهداف «تعليمية»، وأخرى «سلوكية»، وثالثة «أدائية»، وكل منها يؤثر تأثيراً مباشراً على اختيار المحتوى؛ ففي تعليم اللغة الأجنبية مثلاً يختلف الأمر بين مقرر يهدف إلى تعليم اللغة لأغراض عامة، وآخر يهدف إلى تعليمها لأغراض خاصة؛ ففي الأول لا بد أن يكون الاختيار من مجال واسع من التنوع والتعدد، وأن يكون مكوناً في معظمه من العناصر اللغوية العامة التي تمثل أساس اللغة، وهو ما يطلق عليه «النواة العامة» أو المشتركة Common core. وأما الثاني فيركز على الأنماط الخاصة بأغراضه. وثمة فرق كبير بين مقرر عام، وآخر لتعليم لغة الطب أو الهندسة أو الفلسفة أو غيرها. والأهداف السلوكية والأدائية تحدد لنا «واجبات» معينة لا بد أن يتقنها المتعلم، ومن ثم فإن اختيار محتوى المقرر يجب أن يؤدي إلى تحقيق هذه الأهداف[1].

٢ ـ مستوى المقرر:

في تعليم اللغة الأولى يمثل هذا العامل أهمية خاصة؛ إذ إن اختيار المحتوى وفق المستوى تترتب عليه نتائج خطيرة كما نلحظ في العالم العربي على ما سنعرض له؛ فلا شك أن محتوىً يقدَّم على مستوى المدرسة المتوسطة والمدرسة الثانوية، وهو في المدرسة الابتدائية يختلف في الصف الأول عن الصف الخامس، وذلك وفق معايير كثيرة؛ منها القدرات المعرفية، والبيئة اللغوية، والمواد الأخرى المصاحبة، وهكذا.

(١) عن الأهداف والغايات وأهميتها في تعليم اللغة تجد عرضاً متصلاً في:

- Roberts, R., Aims and objectives in language teaching, English Language Teaching, 26, 1972, 224 - 9.

- Steiner, F., Performing with objectives, Rowley, Mass. 1975.

وفي تعليم اللغة الأجنبية يختلف الأمر أيضاً بين مقرر يقدم للأطفال وآخر يقدم للكبار، وفي هذا المستوى الثاني ـ حيث يغلب أن يكون تعليم لغة أجنبية ـ جرت العادة على تقسيم المستويات إلى مستوى مبتدىء، وآخر متوسط، وثالث متقدم. والأغلب أن المستوى المبتدىء يتطلب اختيار المحتوى من «النواة العامة» المشتركة التي تمثل العناصر الأساسية في اللغة، وكلما تقدم المستوى تعددت فرص الاختيار وتوسعت.

٣ ـ الوقت:

إن أي مقرر لا بد أن ينفذ على «جدول» زمني، وهو في اللغة الأولى يختلف عن اللغة الأجنبية؛ إذ تمتد المقررات في الأول على سنوات تتجاوز العشر في أغلب الأحوال، لكن كل مقرر من هذه المقررات له زمنه المحدد، قد يكون فصلاً دراسياً واحداً، وقد يكون فصلين. أما في اللغة الأجنبية فهناك المقرر الذي ينفذ على مدى شهرين مع ساعات كثيرة في الأسبوع، وهو ما يعرف بالمقرر المكثف، وهذا المقرر نفسه قد ينفذ على سنتين مع ساعات قليلة في الأسبوع. وقد ظهر أن المحتوى هنا يختلف عنه هناك لأن عامل الوقت أساسي في إتقان المهارات التي تحددها الأهداف.

قد تكون هناك عوامل أخرى تؤثر على اختيار محتوى المقرر؛ منها «نوع المدرسة» التي يقدم فيها تعليم اللغة؛ فلا شك أن مدرسة تتبع جامعة دينية كالمعاهد العلمية التابعة لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، أو المعاهد الدينية التابعة للأزهر لا بد أن يختلف فيها محتوى مقرر تعليم اللغة عن المدارس الأخرى، كذلك فإن محتوى المقرر الذي يقدم في مدرسة تعلم الأطفال لغة أجنبية إلى جانب اللغة الأولى يختلف عنه في مدرسة لا تعلم إلاّ اللغة الأولى، وكذلك يختلف الأمر بين المدارس الفنية «الصناعية والزراعية والتجارية» عن المدارس العامة. وثمة رأي يقرر أن محتوى المقرر في تعليم

اللغة في المدارس الابتدائية يجب ألا يكون واحداً على مستوى الدولة الواحدة، وإنما يجب أن يتنوع بتنوع البيئات؛ فالمحتوى الذي يقدم في مدرسة ابتدائية في العاصمة أو في المدن الكبرى يجب أن يكون غير المقرر الذي يقدم في مدرسة في الريف أو في البادية، وهذا رأي نراه جديراً بالنظر في المراحل الأولى في المدرسة الابتدائية على وجه الخصوص؛ لأن المحيط اللغوي يختلف من بيئة لأخرى، وقد أثبتت التجربة أن توحيد اختيار المواد اللغوية في هذه المدرسة لا يؤدي إلى تحقيق أهداف المقرر إذ يصطدم الأطفال بكلمات عن أشياء غير موجودة في البيئة فلا يستطيعون تصور مدلولاتها المحسوسة في الأغلب، ويؤثر هذا بعد ذلك على تتابع المحتوى.

هذه أهم العوامل التي تؤثر في اختيار محتوى المقرر، وهي كما ترى عوامل لا تتصل باللغة، ولا بخصائص المتعلمين، ولذلك تسمى «عوامل خارجية». وغني عن القول أن هذه العوامل لا تُؤخذ واحداً واحداً، وإنما هي تتناسق جميعاً عند عملية الاختيار؛ إذ كل واحد منها يؤثر في الآخر ويتكامل معها. أما العوامل الأخرى «الداخلية» فسوف نشير إليها عند الحديث عن اختيار المواد اللغوية.

* * *

واختيار محتوى المقرر يتضمن ضربين من الاختيار:

١ ـ اختيار النمط اللغوي.

٢ ـ اختيار مفردات المواد اللغوية، أو الأشكال اللغوية.

أولاً ـ اختيار النمط اللغوي:

عرضنا فيما مضى للتنوع اللغوي كما يهتم به علم اللغة الاجتماعي. وكل شكل من أشكال التنوع يمثل «نمطاً» لغوياً، إضافة إلى معايير أخرى. والأنماط التي لا مناص منها في اختيار المحتوى هي:

اللهجة:

وقد أشرنا سابقاً إلى اللهجات الإقليمية واللهجات الاجتماعية. وعند اختيار المحتوى ـ خاصة في تعليم اللغة الأجنبية ـ يظهر السؤال عن نوع اللهجة التي تكون موضع الاختيار. والاتجاه الغالب أن المقرر الذي يوضع لأغراض عامة يختار محتواه من «النمط» الفصيح العام الذي يستعمل عادة في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة. لكن المقرر الذي يوضع لأغراض خاصة، كتعليم العربية للأطباء الأجانب الذين يعملون في البلاد العربية لا بد أن يختار محتواه من اللهجات المستعملة لأن الهدف هنا سلامة الاتصال اللغوي بين الطبيب والمريض الذي يعبر عن نفسه بلهجته بطبيعة الحال. وفي بعض اللغات كتعليم الفرنسية لغة أجنبية يتحدثون دائماً عن لهجة سوقية وأخرى عامة، وهم لا يغفلون الأولى عند اختيار المحتوى بل يرونها عنصراً ضرورياً في التعليم لأن المتعلم لا بد أن يواجهها في الاتصال اللغوي.

ومهما يكن من أمر فإن الشأن في تعليم العربية مختلف، ومن ثم فإن اختيار النمط العربي له معاييره الخاصة التي يجب أن نراعيها، وسوف نعرض لذلك في موضعه إن شاء الله.

اللغة الخاصة:

وهي التي أشرنا إليها سابقاً من أن كل مجال لغوي له لغته الخاصة؛ تختلف في مجال عن آخر على مستوى المعجم في الأغلب، وعلى مستوى البنية النحوية في بعض الأحيان؛ فالمعجم المستعمل في لغة القانون مختلف عنه في لغة الطب أو لغة الفلسفة أو لغة الفقه، وكذلك تختلف أشكال البنية النحوية. ولا شك أن هذا النمط معيار أساسي في اختيار محتوى المقرر في تعليم اللغة لأغراض خاصة.

نوع الأسلوب الكلامي:

ولا نقصد به هنا ما أشرنا إليه من خصائص «علم الأسلوب العام»،

وإنما نعني به ما نعرفه من تنوع في أساليب الأداء الكلامي؛ فهناك الأسلوب «الرسمي» العام، وهناك الأسلوب العاطفي «الحميم» الذي بين الأصدقاء، والأسلوب «الاستعلامي»، والأسلوب «الاستشاري»، والأسلوب «المتشكك»... وهكذا، وإن كان بعضهم يرى حصرها جميعاً في أسلوب «رسمي» وآخر غير رسمي[1]. واختيار محتوى المقرر لا بد أن يراعي هذا التنوع أيضاً مع الاتجاه الغالب في المراحل الأولى إلى الأسلوب الرسمي العام.

بعد ذلك نأتي إلى شكل الأداء اللغوي؛ أهو مكتوب أم منطوق، ويكاد يكون الاختيار في معظم المقررات مبنياً على اللغة «المكتوبة» كما هو الأمر في تعليم العربية في العالم العربي، وهو نقص كبير جداً لأن إغفال المستوى «المنطوق» في الاختيار يؤدي إلى خلل كبير في تعليم اللغة وبخاصة على الأداء الاستقبالي.

ثانياً ـ اختيار مفردات المواد اللغوية:

يبدأ اختيار المحتوى إذن من اختيار «النمط»، وحين يتم ذلك ننتقل إلى الخطوة التالية، وهي اختيار مفردات المواد اللغوية؛ ما تلك المواد، وما حجمها؟ وليس من شك أن الاختيار من نمط يختلف عنه من نمط آخر، مع التأكيد على أهمية العوامل الخارجية التي أشرنا إليها.

وبدهي أن مدى الاختيار ليس واحداً في «مستويات» النمط، يحكم ذلك معيار دقيق؛ هو «حجم» فصائل المستوى، ودرجة «الشيوع» في عناصره؛ إذ

---

(١) عن الأساليب انظر:

- Joos, M., The five clocks, New York 1961.
- Turner, G., Stylistics, Harmondsworth 1973.

كلما كثرت الفصائل واختلفت درجة الشيوع فيها كان مدى الاختيار واسعاً، والعكس صحيح. ومن الطبيعي إذن أن يكون الاختيار محدوداً جداً على المستوى الصوتي؛ لأن العناصر الصوتية في كل لغة، وفي كل نمط، محدودة جداً، ودرجة شيوعها عالية جداً، ومن ثم فلا يكاد يكون هناك مجال للاختيار، ونحن لا نستطيع أن نعلّم أصواتاً من اللغة، ونترك أصواتاً أخرى.

وكذلك الحال على المستوى الصرفي، يضيق مجال الاختيار فيه وإن يكن مختلفاً عن المستوى الصوتي؛ لقلة الفصائل الصرفية من ناحية، وارتفاع درجة الشيوع في معظمها من ناحية أخرى. ليست كل الصيغ الفعلية في العربية مثلاً متساوية الشيوع، وثمة صيغ ينخفض شيوعها انخفاضاً واضحاً؛ فليس هناك ما يدعو إلى اختيارها في المحتوى كصيغة افعوعل «اخشوشن»، وافعالّ «اخضارّ». وهناك صيغ كثيرة أيضاً في جموع التكسير يجب إسقاطها عند الاختيار.

أما الاختيار الحقيقي فيكون على مستوى «المعجم» وعلى مستوى «النحو».

المعجم:

ونقصد به اختيار «الكلمات» في محتوى المقرر، وليس من شك في أن معجم أية لغة يشتمل على عدد هائل من الكلمات؛ فالاختيار مسألة حتمية، وهو لا يمكن أن يكون نافعاً في التعليم إلاّ إذا كان مستنداً إلى معايير موضوعية، وقد توصل الذين سبقونا في هذا المجال إلى المعايير الآتية:

١ ـ الشيوع:

وهو أهم معيار في اختيار الكلمات؛ إذ كلما كانت الكلمة أكثر استعمالاً

كانت أنفع وأصلح في تعليم اللغة. وقد جرت دراسات الشيوع - في الأغلب - على مستوى الكلمات.

ولكي نصل إلى حقائق مقبولة عن شيوع الكلمات لا بد من «عينة» لغوية كبيرة جداً، ولا تتساوى هذه العينة - بطبيعة الحال - بين تعليم اللغة لأبنائها وتعليمها لغة أجنبية، كما أن أهداف المقرر لا بد أن تكون واضحة جداً حتى تكون العينة ممثلة لها، وبعد ذلك يبدأ التحليل الكمي؛ إما على أساس «صيغة الكلمة»؛ أي أن تكون كل صيغة «وحدة» في ذاتها يجري عليها الإحصاء؛ مثلاً:

«فتح - يفتح - افتح - افتتح - انفتح - استفتح - فاتح - فتّاح - مفتوح - افتتاح . . .» كل واحدة منها تعد «وحدة» في ذاتها. وإما على أساس اتخاذ «المدخل» المعجمي «وحدة» تنتظم هذه الصيغ جميعها تحت «فتح».

وبعد إجراء التحليل الإحصائي لشيوع الكلمات يمكننا أن نقرر «الكلمات» التي تختار في المقرر، وقد ثبت أن العدد المطلوب لبناء مقرر في تعليم اللغة قليل جداً، يكفي للاستعمال في كثير من الموضوعات. فقد دلت إحصائيات الشيوع التي أجريت في لغات كثيرة أن الألف كلمة الأكثر شيوعاً تمثل ٩٤٪ من النص، وأن المائة كلمة الأكثر شيوعاً تمثل ٧٤٪ منه. وهذا برهان على ضرورة الأخذ بهذا المنهج قبل اختيار المحتوى وإلاّ فإن المتعلم يستنفد جهده في تعلم كلمات كثيرة لا يحتاج إلى استعمالها إلاّ نادراً، على حين يجهل الكلمات التي يحتاجها دائماً.

٢ ـ التوزيع:

وهو المعيار الثاني الذي يكمل معيار الشيوع، ويقصد به مدى استعمال الكلمة في المجالات المختلفة؛ إذ إن هناك كلمات لها انتشار واسع في غير مجال، ومثل هذه الكلمات أنفع في تعليم اللغة لا جدال؛ لأن المتعلم يستطيع

أن يستعمل الكلمة الواحدة في غير موضوع؛ كلمة «فتح» مثلاً لها درجة مرتفعة في التوزيع، تقول: «فتح الباب ـ وفتح المسلمون بلاداً كثيرة ـ وفتح عينه على كذا ـ وفتح قلبه للناس ـ وفتح حساباً في مصرف ـ وفتح عليه النار . . . وهكذا».

٣ ـ قابلية الاستدعاء:

هناك كلمات في اللغة يسهل عليك أن تتذكرها دون عناء، ويسهل عليك أن «تستدعيها» حين يخطر على بالك موضوع ما، أو تُذكر أمامك مسألةٌ ما. وقد أجريت تجارب كثيرة على الأطفال ثبت منها أنهم يستدعون كلمات معينة ـ في سرعة هائلة ـ ويستعملونها استعمالاً صحيحاً.

ويحدث كثيراً أنك حين تتحدث في موضوع ما تقول:

أريد أن أقول. . . أن أقول. . . ولا تستطيع أن تمسك بالكلمة التي تريدها فعلاً، وتطلب من مستمعك أن يعينك على تذكرها، وقد لا تنجح، والأغلب أنك تتذكرها فجأة بعد فترة قد تطول أو تقصر. ومعنى ذلك أن هذه الكلمة «مخزونة» في ذاكرتك، لكنها ليست من الكلمات التي يسهل استدعاؤها أو تذكرها. ولا شك أن النوع الأول هو الأنفع والأصلح في اختيار كلمات المحتوى في تعليم اللغة.

٤ ـ المعيار النفسي والتعليمي:

لا تصلح معايير الشيوع وحدها في اختيار الكلمات، بل لا بد من الاحتكام إلى المعايير النفسية والتعليمية، مثل قابلية الكلمة للتعلم Learnability بألا يصعب على المتعلم أن يتعلمها، وقابليتها للتعليم Teachability بألا يصعب على المعلم تعليمها في يسر، ويرجع ذلك ـ في الأغلب ـ بجانب المعايير السابقة، إلى طول الكلمة أو قصرها، واطرادها أو

شذوذها، والعلاقة بين اللغة الأجنبية واللغة الأولى. كذلك لا ينبغي أن نغفل عن خصائص المتعلم التي أشرنا إليها فيما سبق.

وقد عرفت اللغات المتقدمة جهوداً متلاحقة في اجراء دراسات الشيوع على الكلمات مما أثمر ما يعرف بـ«قوائم الكلمات» Word lists[١]، كانت أساساً ضرورياً لاختيار كلمات المحتوى في مقررات تعليم اللغة.

ولا تجري هذه القوائم على منهج واحد في الاختيار، إذ تختلف فيما بينها في النظر إلى المعايير التي عرضنا لها، ومهما يكن من أمر فإن إنجاز قوائم للكلمات يقتضي إجراءات فنية معينة[٢].

النحو:

يظن بعض الناس أن النحو «كلّه» يجب أن يعلّم، وهذا غير صحيح؛ إذ لا بد من الاختيار وفق معايير موضوعية هي نفسها المعايير التي عرضنا لها في اختيار الكلمات؛ إذ ليست كل البنى النحوية متساوية من حيث الشيوع، ولا من حيث التوزيع، ولا من حيث قابلية التعلم والتعليم. هناك بنى بسيطة، وأخرى مركبة، وهناك بنى مركزية لا يستغني عنها الاستعمال اللغوي، وأخرى

---

(١) من أشهر هذه القوائم:

1 - Bongers, H., Three thousand-word English, Amsterdam, 1947.

2 - West, M., A general service list of English Words, London 1953.

3 - West, M., H. Hoffmann, Englischer Mindestwortschatz, München 1974.

4 - Gougenheim, G., Dictionnaire fondamental de la langue Francaise, Paris 1958.

(٢) انظر في هذا:

Mackey, W., Language teaching analysis, London, 1965.

هامشية . . . وهكذا. ولا يتم الاختيار إلاّ بعد دراسات إحصائية كتلك التي رأيناها في الكلمات، يبدأ بعدها وضع قوائم للبنى النحوية الأساسية Basic structure lists تكون مصدراً لاختيار المحتوى النحوي في المقرر التعليمي. وقد عرفت اللغات المتقدمة عدداً من هذه القوائم[1]؛ اختلفت في تطبيق المعايير السابقة، واختلفت بعد ذلك في مدخل الاختيار. ولقد كان المدخل اللغوي هو الغالب على هذه القوائم، لكن الاتجاه السائد الآن اعتماد المدخل الوظيفي بربط البنى النحوية بالأحداث الاتصالية التي تبينها أهداف المقرر. ونود أن نلفت إلى أن إنجاز قوائم للبنى النحوية ليس أمراً هيناً؛ إذ تعترضه صعوبات أهمها تحديد «وحدة» الحصر في البنية النحوية على نحو الخلاف اليسير الذي رأيناه في الكلمات، وكذلك طريقة التحليل النحوي.

ومهما يكن من أمر فإن قوائم البنى النحوية لا غنى عنها في اختيار المحتوى في تعليم اللغة.

النصوص:

ولا نزاع في أن اختيار النصوص يمثل بعد ذلك عصب اختيار المحتوى اللغوي، وهو يختلف ـ بطبيعة الحال ـ بين تعليم اللغة لأبنائها وتعليمها لغة أجنبية؛ ففي المقرر الأول نلجأ إلى النصوص الأصلية، وإن كنا لا نستبعد «تبسيط» النص في مراحل تعليمية معينة، وأن تكون النصوص شاملة لثقافة الأمة وتراثها ومجالات الحياة فيها. أما في المقرر الثاني فالأغلب اختيار النصوص التي «تهم» المتعلم، والنصوص التي تيسر له فهم المجتمع الذي يتعلم لغته. ونطبق هنا معايير اختيار الكلمات والنحو بالإضافة إلى معايير

---

(١) من هذه القوائم:

1 - Palmer, H., Specimens of English construction Patterns, Tokyo 1935.

2 - Fries, C., The structure of English, New York 1952.

أخرى؛ منها أهمية الموضوع، وصعوبة النص، وأسلوب الكاتب، ومعرفة المتعلم.

ولا يمكن تصور محتوى لمقرر في تعليم اللغة إذن دون اختيار، ونود أن نلفت إلى أنه لا توجد نظرية شاملة عن المقرر؛ فالسعي الإنساني يتواصل من أجل التقدم، وتعليم اللغة نشاط «عملي» يتجدد كل يوم، وهو يفرز تجارب وخبرات جديدة، ويكشف عن مشكلات لم تكن معروفة، ويقترح حلولاً كانت غائبة، ولكل لغة خصائصها، ولكل تعليم أهدافه. على أن ذلك كله لا يعني إلاّ شيئاً واحداً هو ألا يكون الاختيار عشوائياً أو ذاتياً أو حسبما تسوق الصدفة، وإنما يجب أن يكون وفق «منهج» علمي يتخذ معايير موضوعية، وتتكامل فيه مجالات التخصص.

* * *

قلنا إن اختيار محتوى المقرر يمثل عصب تعليم اللغة، لكن ذلك لا يعني أن الأمر يتوقف عند ذلك؛ بل إن اختيار المحتوى يقتضي إجراءات علمية أخرى تمكن من نفخ الروح في هذا المحتوى كي يكون مقرراً صالحاً للتعليم، وذلك «بتنظيمه» و «تدريجه»، وتحديد إجراءات التعليم، والوسائل التعليمية، وطريقة التقويم وغير ذلك.

وتنظيم المحتوى هو ما نود أن نلفت إلى خطوطه العامة هنا تاركين المسائل الخاصة بالإجراءات التعليمية لأهل الاختصاص في علوم التربية.

والعوامل التي تؤثر في تنظيم المحتوى هي التي تؤثر في اختياره، خاصة الأهداف، والوقت المخصص للمقرر، والمستوى التعليمي الذي يخصص له المقرر.

وعملية التنظيم تعني في المقام الأول مصطلح «التدريج» Gradation؛

فلا مناص من وضع مفردات المقرر بحيث ننتقل فيها من درجة إلى درجة. والذي لا شك فيه أن تعليم اللغة من أكثر المواد التعليمية «تتابعاً»؛ بمبنى أن ما سوف نتعلمه غداً يتوقف على ما نتعلمه اليوم، خاصة في المراحل الأولى.

ويدور نقاش واسع حول نمطين من التدريج في تعليم اللغة هما: التدريج الطولي، والتدريج الدوري.

١ ـ التدريج الطولي Linear gradation:

وهذا هو النمط الذي كان سائداً في تعليم اللغة في معظم بلاد العالم إلى عهد قريب، ومنهجه ينهض على تقديم كل «مفردة» من مفردات المحتوى دفعة واحدة، بحيث يقدمها تقديماً مفصلاً، لا يترك منها جزئية إلاَّ أتى عليها. والهدف من ذلك أن يتقن المتعلم كل مفردة قبل أن ينتقل إلى غيرها. فإذا قدمنا درس «الضمائر» مثلاً على هذا النسق قدمنا كل شيء عن الضمائر؛ من كونها ضمائر منفصلة، ومتصلة، وفي موضع رفع، ونصب، وجر، وفي حالة النداء، والنعت، والتوكيد، والعطف... إلخ.

والذي لا شك فيه أن هذا النوع، من التدريج يفضي إلى خلل كبير في تعليم اللغة، وقد ظهرت اعتراضات قوية على تطبيقه لأسباب واضحة أهمها؛ أن تقديم المفردة دفعة واحدة يؤدي إلى دراستها دراسة مكثفة لكنها تسقط في النسيان والتجاهل بعد ذلك، وصحيح أن معظم المقررات تشتمل على وحدات للمراجعة لكنها لا تستطيع أن تعالج هذا الخلل، ومنها أنها تؤدي إلى البطء الشديد في تعليم اللغة؛ لأن كل مفردة تُعرض وحدها هذا العرض المفصل، ولذلك أخطاره الشديدة على المتعلم الذي يجد نفسه ـ خاصة في المراحل الأولى ـ غير قادر على استعمال ما يتعلمه، ومن ثم تعتريه حالة طبيعية من الإحباط مما يؤثر ـ لا شك ـ تأثيراً سلبياً قوياً على «دافعيته» نحو تعلم اللغة. ومنها أن التجربة تدل على أن التدريج الطولي لا يميز ـ بطبيعته ـ بين استعمال

المادة اللغوية في الأداء الإنتاجي والانتاج الاستقبالي، وفي ذلك أيضاً خطر جلي على المتعلم الذي يسعى إلى أن تكون لديه القدرة على الأداء كتابة أو كلاماً أو قراءة أو استماعاً.

٢ ـ التدريج الدوري Cyclic gradation:

وهو على نقيض التدريج الطولي؛ إذ ينهض على مبدأ مستقى من النظرية اللغوية التي تقرر أن اللغة «نظام من الأنظمة» أو هي «شبكة» من العلاقات، وأنك لا تستطيع أن تعرف «شيئاً» ما من اللغة إلاّ بعد أن تعرف العلاقات التي تربطه بالأشياء الأخرى، وهكذا فإن «المفردة» هنا لا تقدم دفعة واحدة، ولا تعرض عرضاً شاملاً، وإنما يقدم منها جانب واحد، مع جوانب أخرى لمفردات أخرى، ثم تعود إليها بتقديم جانب ثان، ثم ثالث، وهكذا. وبذلك «يألف» المتعلم المفردة، ويتدرج من عناصرها الأساسية إلى الفرعية، وتظهر له علاقاتها بغيرها. فالضمائر مثلاً يقدم منها ضمائر المفرد المنفصلة، ثم ضمائر الجمع المنفصلة، فضمائر المفرد في حالة النصب، وضمائر الجمع في حالة النصب... وهكذا توزع على أبواب المقرر، وقد لا تنتهي في مستوى واحد. والذي لا شك فيه أن التدريج الدوري أكثر ملاءمة لتعليم اللغة من التدريج الطولي؛ لأنه يتيح فرصة طبيعية لمراجعة المادة في «سياقات» مختلفة، وهذا مهم جداً في الاستعمال اللغوي، وهو يجعل تعليم اللغة أسرع حين يجد المتعلم نفسه قادراً على استعمال ما يتعلمه، وفي ذلك تقوية لدافعيته لتعلم اللغة.

لقد انتهى الآن هذا النقاش برفض التدريج الطولي وتفضيل التدريج الدوري، لكن النقاش انتقل إلى المفاضلة بين ثلاثة أنماط أخرى من التدريج؛ هي التدريج النحوي، والتدريج الموقفي، والتدريج الوظيفي.

١ ـ التدريج النحوي Grammatical gradation:

وقد كان هذا النمط أساساً لمعظم المقررات إلى عهد قريب؛ إذ إن الاعتقاد كان سائداً بأن إتقان «قواعد» اللغة هو العنصر الجوهري في اتقان اللغة، وعلى ذلك كانت المقررات تُنظَّم مُدرَّجة على أساس الفصائل الصرفية والنحوية، حتى إن وحدات المقرر تسمى في الأغلب بفصيلة نحوية معينة؛ فوحدة عن اسم الفاعل، وأخرى عن اسم المفعول، وثالثة عن المفعول المطلق، ورابعة عن التعجب. . . وهكذا. ومن الواضح أن هذا النمط يحمل عيوباً واضحة؛ أهمها أنه يركز على قواعد «اللغة»، وليس على قواعد «الاستعمال»، وتعليم اللغة يهدف أولاً إلى إتقان «الاتصال»، والتركيز على القواعد اللغوية يؤدي إلى أن يكون المقرر ناقصاً من حيث المعجم اللغوي، مما يجعل المتعلم غير قادر على استعمال ما يتعلمه. وليس معنى ذلك أن الترتيب النحوي يجب أن يستبعد استبعاداً تاماً، لكن لا بد من التأكيد على أن الدقة اللغوية لا تقتضي «القبول» النحوي فقط، وإنما تقتضي «الملاءمة» أيضاً.

٢ ـ التدريج الموقفي Situational gradation:

وقد انتشر هذا النمط بعد أن ظهرت عيوب التدريج النحوي؛ فالفصائل ليست أساس التدريج هنا، وإنما «المواقف»، وهو مصطلح يعني «البيئة» الطبيعية التي يجري فيها الاستعمال اللغوي، ومن هنا رأينا وحدات المقرر تسمى بأسماء هذه المواقف؛ «في المطعم»، و «مكتب البريد»، و «في المطار». . . وهكذا. والحق أن هذا النمط لم يسلم كذلك من النقد؛ إذ تبين أن هذه المواقف لم تكن غير إطار للتدريج النحوي الذي ظل مسيطراً بسبب التدريبات الآلية الكثيرة التي تشتمل عليها كل وحدة؛ ثم إن سيطرة «البيئة» الطبيعية على الدرس أفقد تعليم اللغة عنصراً مهماً من أهم عناصره، وهو الاستعمال اللغوي الشامل؛ ذلك أن «البيئة» وحدها لا تحدد قواعد

الاستعمال؛ بل إن هناك عوامل أخرى كثيرة أشرنا إليها فيما سبق عن المشاركين في الحدث الكلامي وأدوارهم الاجتماعية والنفسية. ثم إن المتعلم يفاجأ بمواقف لم يسبق له أن درس بيئتها فيقع في الاضطراب، يضاف إلى ذلك كله صعوبة التوصل إلى معيار عن ترتيب هذه البيئات.

٣ ـ التدريج الوظيفي Functional gradation:

ويجعل هذا النمط «الوقائع» الاتصالية أساس التدريج في المحتوى، وهو بذلك يشتمل على شواهد من الاستعمال اللغوي الواقعي، وفي الوقت نفسه لا يغض الطرف عن الأسس النحوية والموقفية. وهذا النمط لا بد أن ينبني على التدريج الدوري؛ حيث تتدرج القواعد الوظيفية على حلقات المقرر، بسيطة أول الأمر، ثم تتوسط، وتتركب في الحلقات التالية في شبكة من علاقات الوظائف، ويقتضي ذلك أن تأتي قواعد النحو في تلافيف الوظائف اللغوية؛ فيساعد ذلك على وضع اللغة في إطار طبيعي غير مصطنع. ونود أن نلفت أيضاً إلى أن اختيار هذا النمط ليس بالأمر اليسير؛ إذ يصعب إيجاد معايير واضحة عن ترتيب الوظائف اللغوية، لكن المهم في الأمر كله أن المقصود بالنمط هو الوصول إلى القدرة الاتصالية عند المتعلم، ومن ثم فالأفضل أن نجد نوعاً من التكامل بين الأنماط النحوية والموقفية والوظيفية. ويبدو أن الاتجاه العام نحو جعل التدريج النحوي أغلب في المراحل الأولى من تعليم اللغة، ثم التدرج في استعمال التدريج الوظيفي إلى أن يكون مسيطراً في المراحل المتقدمة.

الفصل السادس

تعليم العربية لأبنائها



كان الهدف مما عرضنا له في الفصول السابقة أن نقدم الإطار العام لعلم اللغة التطبيقي، وقد اتضح من هذا العرض - فيما نرجو - أن تعليم اللغة «علم» له حدوده، وله مصادره، وله أساليبه الفنية، وأن الأمم التي تهتم بتعليم لغتها لأبنائها ولغيرهم لا تألو جهداً في السعي إلى تطوير أنظمة هذا التعليم وتحسينه؛ فرأينا بحوثاً تجري في غير ميدان؛ عن الوصف اللغوي، وعن السلوك اللغوي عند الفرد، وعن الاتصال اللغوي في المجتمع الكلامي، وعن المقارنة الداخلية، والتحليل التقابلي، وتحليل الأخطاء، واختيار المحتوى، وتنظيمه، وأشرنا إلى بحوث أخرى كثيرة لم نعرض لها وبخاصة عن إجراءات التعليم. خلاصة الأمر في ذلك كله أن تعليم اللغة عند هذه الأمم ميدان مفعم بالحيوية والنشاط، وهو لا يتوقف عند حد، إنما هو يتقدم كل يوم خطوة إلى أمام؛ لأنه ينظر فيما بين يديه؛ يراجعه، ويختبره، ويفيد من أي جهد يتصل بموضوعه بسبب، وهو في كل ذلك لا يبتعد لحظة عن أصول العلم.

فأين نحن من ذلك؟ وأين تعليم العربية مما تقدمه هذه الأمم في تعليم لغاتها؟

والموضوع كما ترى هو الهدف النهائي من هذا الكتاب، ونعرض - في هذا الفصل - لتعليم العربية لأبنائها؛ أي باعتبارها لغة أولى، وهو الواجب الأهم لا جدال.

* * *

العربية:

ماذا نقصد بالعربية؟

قد يبدو هذا سؤالاً غريباً حقاً! نعم هو سؤال غريب لكننا مضطرون إلى

إيراده؛ لأن كثيرين أثاروا في السنوات الأخيرة لغطاً كثيراً حول العربية، وقد صدروا أول الأمر عن علم اللغة البنائي الذي ركز اهتمامه على درس اللغة في صورتها «المنطوقة»، فقالوا: إن العربية ليست لغة اتصال منطوق بين الناس في حياتهم اليومية، إنما هي لغة خاصة، «مكتوبة» في الأغلب، لا يستطيع استعمالها أحد إلا بعد جهد جهيد، ومن هنا رأينا معظم المبتعثين إلى الغرب لدراسة علم اللغة منذ أواخر الأربعينيات إلى الآن يُوجّهون إلى درس اللهجات العامية في أقطار عربية مختلفة؛ باعتبار أن هذه اللهجات هي اللغة «الحية» التي تستعمل في التواصل الطبيعي في المجتمعات الكلامية.

وكثر الكلام منذ ذلك الوقت عن «الازدواجية» اللغوية التي يعاني منها العرب؛ فهم يعيشون بلغة [أو بلغات]، ويُطلب منهم أن يتعلموا وأن يكتبوا بلغة أخرى. وقد وجد هذا الكلام مناخاً ممهداً لأسباب كثيرة أهمها حالة تعليم العربية في العقود الثلاثة الأخيرة، وبدأ الاقتناع بهذا الزعم يقوى عند كثيرين إلى الحد الذي يتصورون أن الازدواجية مرض «ميئوسٌ» البرءُ منه، وأنها سبب مباشر في «تخلف» العرب وفي انتشار «الأمية» بينهم، حتى إن ندوة عقدت لبحث قضية «التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية»؛ أي أن مقصدها البحث في العربية باعتبارها أهم خصائص التوحيد بين العرب، تردد فيها كلام كالذي قاله عبد الله العروي من أن العربية الفصيحة المعروفة خطر على الوجود العربي؛ فقال:

«إن حل مشكلة التعريب في الخيار التالي: إما أن نعتبر اللسان الحالي الضامن الوحيد لخصوصية العرب فيجب أن نحافظ عليه مهما كان الثمن، والثمن هو الازدواجية من جهة، والأمية من جهة ثانية، وإما أن ندرك أن خصوصية العرب تكمن في نوعية تحركهم في العالم المعاصر، وأن اللسان في صورته الحالية لا يمثل سوى مرحلة من مراحل مسيرة لغوية لا نهاية لها، فيجوز لنا أن ندخل عليه إصلاحات في الحرف والصرف والنحو والمعجم قد

يتحول معها إلى لسان يختلف عن اللسان الحالي اختلاف هذا الأخير عن لغة الشعر الجاهلي».

«بهذه الطريقة نقضي تدريجياً على الازدواجية، وننفد عملياً الاعتراضات المغرضة وغير المغرضة، على التعريب، ونبدع وسيلة للتفاهم سهلة طيعة قادرة على ترويج ثقافة جماهيرية عصرية، أي حاملة في كنهها الإصلاح الضروري المتواصل»[1].

ثم أخذ الموضوع بعداً آخر حين ظهرت أفكار تشومسكي عن «اللغات الطبيعية»، خاصة في تأكيده أن اللغة لا تكون «طبيعية» إلاّ إذا جسدها «المتكلم المستمع المثالي في مجتمع متجانس»[2]؛ أي أنها تصدر عن «القدرة الفطرية» عند صاحب اللغة. ومرة أخرى قال كثيرون إن العربية الفصيحة ليست لغة «طبيعية»؛ إذ لا ينطبق عليها هذا التحديد. ونادى الفهري بفكرة أخرى قد تكون جديدة حتى على المصطلح المعاصر، وهي - إن بدت حلاً وسطاً - قد تفضي إلى الغاية نفسها. يقول:

«درج اللسانيون على تصنيف اللغات إلى لغات أوّل ولغات ثوان، على اعتبار أن اللغة الأولى تُكتسب بدون تلقين، وهي اللغة «الأم» أي اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب، وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى التمدرس أو إلى توجيهات معلّم ملقّن، وعلى اعتبار أن اللغة الثانية تعتمد أساساً على التلقين. فأين وضع اللغة العربية في هذا التصنيف؟ طبعاً لا نحتاج إلى كبير عناء لنبين أن اللغة العربية ليست لغة أولى. فالطفل العربي لا يخرج

---

(١) ندوة التعريب ودوره في تدعيم الوجود العربي والوحدة العربية، منشورات مركز الوحدة العربية - بيروت ١٩٨٢ ص ٣٥٩.

(٢) انظر كتابنا: النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية - بيروت ١٩٧٩ الفصل الخاص بالنحو التحويلي.

إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه، بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية، أو الإنجليزي ليكتسب الإنجليزية(؟)... إذن فالعربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية... إلخ. إلاّ أن الطفل العربي لا يتعلم العربية الفصحى بنفس المعنى الذي يتعلم به لغة أجنبية ثانية كالفرنسية والأسبانية والإنجليزية، بل إن الملكة التي يكونها الطفل العربي في عاميته كثيراً ما تمثل جزءاً مهماً من الملكة التي سيكونها في الفصيحة. ولذلك كانت الفصيحة لغة بين الأولى والثانية في منظورنا»[1].

عند حديثنا عن علم اللغة الاجتماعي أشرنا إلى أن أية لغة لا يمكن أن تكون «نمطاً» واحداً، وإنما هي تنتظم «متنوعات» متعددة؛ منها اللهجة الإقليمية، واللهجة الاجتماعية، واللهجات الخاصة، ومنها المستوى الفصيح على درجات متعددة أيضاً. ولا يتحدث الناس عن «الازدواجية» إلاّ إذا كانت الفروق اللغوية في «النوع» لا في «الدرجة»، ولا نعرف حتى اليوم لغة من اللغات التي يشير إليها هؤلاء إلاّ وفيها هذا التنوع، ولا يتعامل الناس في الأسواق ويلقون محاضراتهم في الجامعة بنمط لغوي واحد، وإنما لهذا نمط ولذلك نمط. وأنت واجد من الفروق اللهجية في بريطانيا وألمانيا وفرنسا ما تجده في أي قطر عربي، ولا حديث عن الازدواجية هناك. وأذكر أن الطبيب غير الإنجليزي إذا أراد أن يعمل في بريطانيا لا بد أن يدرس مقرراً لغوياً عماده «لهجة» الطبقات الدنيا من المجتمع وبخاصة الطبقة العاملة غير الفنية؛ لأن الطبيب يجب أن يفهم شكوى مريضه الذي سيعبر عنها بلهجته «الطبيعية» ولا يسعفه المرض أن يضعها في النمط الفصيح العام.

(١) عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي - نماذج تحليلية جديدة - دار توبقال ١٩٨٦ ص ٢٠ - ٢١.

هذه سنة من سنن الله في ألسنة الناس. وكذلك العربية؛ لها نمطها الفصيح، ولها «لهجاتها» العربية المتنوعة. وهذا النمط الفصيح لغة «طبيعية» كأية لغة طبيعية، وأنت إذا طبقت مبدأ تشومسكي عن «المتكلم المستمع المثالي في مجتمع متجانس» فإنك واجده كذلك في العربية الفصيحة، واذهب إلى المسجد يوم الجمعة ترى الخطيب يخطب بالفصحى، وترى عدداً غير قليل من المصلين هم من الأميين الذين لا يعرفون قراءة ولا كتابة، ومع ذلك يتلقون الخطبة الفصيحة فلا يحتاجون إلى «مترجم» يترجمها إلى لهجتهم «الطبيعية»، بل إنهم يتلقونها تلقياً «طبيعياً» ويستجيبون لها استجابة «طبيعية»، وسوف تجد معظم الذين يسألون «الإمام» عن «جزئيات» خطبته أو درسه إنما هم من هؤلاء الأميين، ولا يسأل في «الجزء» إلا من عرف الكل واستجاب له، فالمحددات النفسية إذن موجودة، وكذلك المحددات الإدراكية والذاكرية.

ما كان لنا أن نعرض لكل هذا لولا أن دعوى الازدواجية تجد لها صدى في غير مكان، وهي مهرب مريح يبرر فشلنا الحالي في تعليم العربية، وهي ترضي غرور أولئك الذين يتصدون للقضايا العامة ولا يحسنون الأداء الإنتاجي بالعربية الفصحى لأنهم لم يتعلموها كما ينبغي أن يكون التعليم.

العربية التي نقصدها إذن هي العربية الفصيحة التي عرفناها منذ الأدب الجاهلي، وهي كذلك العربية الفصيحة التي نستعملها الآن في وسائل الإعلام وفي الفنون الأدبية على امتداد العالم العربي.

وهذه العربية الفصيحة ـ كما قلنا ـ لغة طبيعية كغيرها من اللغات الطبيعية، يتواصل بها أصحابها بعد الاكتساب والتعلم بقدرة «فطرية» لكنها مع ذلك تُعد حالة خاصة ـ فيما نزعم ـ تختلف عن اللغات الأخرى، وبخاصة تلك اللغات المنتشرة المشهورة كالإنجليزية والفرنسية والألمانية. وهذا الاختلاف يتجسد في ثلاثة جوانب:

أولها: أن العربية لها امتداد تاريخي ليس لهذه اللغات؛ بمعنى أنها استمرت منذ الأدب الجاهلي حتى الآن دون أن تتعرض لتغير «نوعي» كاللغات الأخرى، ولا يجد العربي المعاصر عناء في الاستجابة لأدب العرب القدماء بَلْهَ أقوالهم وأمثالهم. ولا شك أن هذا الامتداد التاريخي لا يمكن إغفاله ونحن نعرض لقضية تعليم العربية في العصر الحاضر.

ثانيها: إن هذه اللغة ـ شاء الناس أم أبوا ـ ترتبط ارتباطاً عضوياً بالإسلام، يبدأ هذا الارتباط بالقرآن الكريم ثم يمتد في الحديث الشريف، والتفسير، والفقه، والتاريخ وغير ذلك من جوانب الحياة الإسلامية؛ فالإسلام يكوّن «النواة» الثقافية للعربية الفصيحة، ونحن حين نطلق مصطلح «العربية الفصيحة» إنما نطلقها بهذا المعنى، وهذا من أهم الجوانب التي لا بد من حسابها عند النظر في تعليمها.

وثالثها: إن هذه العربية الفصيحة لها تراث هائل في الدرس اللغوي لا نعرف له مثيلاً أيضاً في اللغات الأخرى، فمنذ القرن الثاني الهجري والعلماء يتلاحقون واحداً في إثر واحد، يدرسون جانباً من العربية؛ في الأصوات، وفي الصرف، وفي النحو، وفي المعجم، فتكوّن لدينا هذا التراث الضخم في وصف العربية. وبدلاً من أن نتأسّى بالقدماء، ونستثمر ما قدموه، ونتقدم به إلى أمام، إذا بنا نحوّله إلى عبء له بعض آثار السلب على تعليم العربية، ونحن نزعم أيضاً أن هذا التراث اللغوي لا غنى لنا عنه باعتباره عنصراً ضرورياً من عناصر تعليم العربية في العصر الحاضر على ما سنفصل القول فيه في موضعه.

تعليم العربية في الوقت الحاضر:

يبدأ تعليم العربية لأبنائها؛ أي باعتبارها لغة أولى، من بداية التعليم الابتدائي، ويستمر إجبارياً في مراحل التعليم العام كلها، لكن نوع التعليم

وحجمه والوقت المخصص له يختلف من بلد عربي لآخر؛ ففي بعض البلاد تحتل مادة اللغة العربية حيزاً كبيراً في مقررات الدراسة، وفي بلاد أخرى لا تحظى إلاَّ بقدر أقل؛ في المملكة العربية السعودية ودول مجلس التعاون الخليجي مثلاً نجد مادة اللغة العربية متشعبة إلى فروع مستقلة في التعليم العام؛ فهناك مقرر مستقل للقراءة، وآخر للنحو، وثالث للأدب، ورابع للتعبير . . . وهكذا. وفي مصر وبلاد أخرى كثيرة تجد مادة اللغة العربية مقرراً واحداً شاملاً في المرحلة الأساسية التي تشمل التعليم الابتدائي والمتوسط، ويترتب على ذلك اختلاف في عدد ساعات المقرر، وحجم المادة التي يتلقاها التلاميذ.

أما التعليم الجامعي ـ وهو لا يهمنا هنا كثيراً ـ فهو على الحال نفسها، تُدرس اللغة العربية مادة إجبارية في جميع الكليات في المملكة السعودية، ولا تدرس في مصر إلاَّ في الأقسام المتخصصة في اللغات، وقد أُلغي تدريسها ـ مثلاً ـ في أقسام التاريخ والجغرافيا وعلم النفس والاجتماع والفلسفة في كليات الآداب (؟!)، ولا تدرس ابتداء في كليات الطب والهندسة والصيدلة وما شابهها.

ونود أن نشير أيضاً إلى أن المدارس في العالم العربي بينها اختلافات غير منكورة؛ فهناك مدارس حكومية ـ على اختلاف أنواعها ـ وهناك مدارس عربية خاصة، وأخرى أنشأتها إرساليات دينية غير إسلامية. ونحن لا ننكر أن العالم العربي يدرك أهمية تعليم العربية وخطورته، لكننا لا نستطيع أيضاً أن نتغافل عن الحقيقة الموضوعية الماثلة؛ وهي أن تعليم اللغة العربية لأبنائها ليس في وضع ملائم، بل هو في حالة حرجة حقاً، بحيث أصبح يمثل «مشكلة» موضوعية لا مجال لإنكارها، ويجب بحثها ومواجهتها. ففي الثلاثين سنة الأخيرة شهد تعليم العربية انحداراً ملحوظاً. وأصبح مألوفاً جداً أن المتخرج في الجامعة لا يحسن التكلم بالعربية، ولا يحسن كتابة صفحة

بالعربية الفصحى الصحيحة. ثم تغلغل هذا الإلف في نفوسنا حتى صار أمراً طبيعياً لا ندرك أخطاره، وانسحب هذا على النظرة الاجتماعية حين لا تكون صحة اللغة مقياساً لعلم أو لفكر، وإنما صارت دليلاً على تخصص «ضيق» يعيش في غير عصره. وحين ينتهي الطلاب من الدراسة الثانوية يتنفسون الصعداء لأنهم تخلصوا من مقررات اللغة العربية إلى الأبد. ويعزف الطلاب عن الالتحاق بأقسام اللغة العربية في الجامعات فلا يدخلها في الأغلب إلاّ المضطرون. وترصد بعض الدول منحاً تشجيعية لمن يدرس العربية ولا تستطيع الجامعات أن تعالج القضية لأن تدريس اللغة العربية فيها ليس بأفضل حالاً مما هو في التعليم العام لأسباب كثيرة، وتكون النتيجة مستوى متدنياً عند المتخرجين في أقسام اللغة العربية، وهؤلاء يُعيَّنون لتعليم العربية في التعليم العام، وهكذا تكتمل الدائرة المغلقة؛ يصبح السبب نتيجة، والنتيجة سبباً، والضعف لا يلد إلاّ ضعفاً. ذلك فيما نظنه حق، وما ينبغي لنا أن نستحيي من الحق أو أن نماري فيه.

ولسنا هنا بحيث نعرض لأسباب هذه الحالة؛ فقد عقدت مؤتمرات وندوات كثيرة عن ذلك انتهت إلى رصد أسباب؛ بعضها محدد، وبعضها عام، لكن الأمر ينتهي عند عقد المؤتمرات والندوات، وكأنها غاية في ذاتها، دون عمل ملموس. وأنت إذا قارنت ما نحن فيه بما قرأته عما يبذله الآخرون في تعليم لغاتهم فإنك لا تتردد من الجهر بأن حالة تعليم العربية عندنا يرجع في أساسه إلى سبب جوهري لا تنفع معه معالجة الأسباب الفرعية؛ ألا إنه غياب المنهج العلمي.

١ ـ تخطيط تعليم العربية:

حاولنا أن نحصل على شيء محدد عن خطط تعليم العربية فلم نتوصل إلى شيء علمي ملموس يمكنك أن تعرف بدايته من نهايته، ولم نجد إلاّ كلاماً

عاماً عن اللغة القومية وأهميتها في بناء الأمة. وليس هناك بناء هرمي للتخطيط لتعليم العربية؛ يبدأ من الخطة الأولى على مستوى القرارات العليا، ثم الخطة الثانية على المستوى الإداري والفني، ثم الخطة الثالثة على المستوى التنفيذي كما عرضنا له عند كوردر Corder فيما سبق. ولعل الخطة الأكثر وضوحاً هي الخطة العليا في بلاد المغرب العربي في تعريب الأنظمة وما يقتضيه من تخطيط لتعليم العربية. لكن الأمر يقتضي ـ حين يتعلق بخطة ـ أن تكون لدينا خطوات واضحة محددة يمكن تنفيذها ومتابعتها ومراجعتها واختبارها. ولسوف تجد في مديريات التعليم في العالم العربي أوراقاً كثيرة عن خطة اللغة العربية، لكنها في الأغلب تشتمل على مفردات المقررات الدراسية والساعات المخصصة لها، ولا شك أن عدم وجود جهاز لتخطيط تعليم العربية لهو شاهد على غياب المنهج العلمي.

٢ ـ تحديد الغايات والأهداف:

لعلك تذكر أن أي مقرر تعليمي لا يمكن اختيار محتواه، ولا تنظيمه، إلاّ وفق أهداف واضحة كل الوضوح، ولعلك تذكر أيضاً أن هناك أهدافاً عامة لأي تعليم، نفضل أن نصطلح عليها بالغايات، وأهدافاً أخرى محددة تحديداً قوياً، وهي تلك الأهداف التي تتصل بكل مقرر تعليمي، فتحدد السلوك المستهدف من تعليم كل جزء فيه. ولقد اطلعنا على كثير مما هو موفور في الإدارات التعليمية فلم نجد أولاً تمييزاً بين الغايات والأهداف، ووجدنا ثانياً صفة العمومية فيما هو مرصود بحيث يصعب عليك أن تضع معايير لاختبار التنفيذ في ضوء الأهداف، ووجدنا ثالثاً الأهداف الخاصة المحددة تصدر في أغلب الأمر عن منظور تربوي نفسي بحت، ولم نجد أثراً لعلم اللغة، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي في تحديد الأهداف وصياغتها. وذلك شاهد أيضاً على غياب المنهج العلمي الذي يقتضي التكامل لا الانعزال.

٣ ـ البحوث العلمية عن تعليم العربية:

تشكو البلاد المتقدمة من أمرين؛ الفاصل بين البحث والمواد التعليمية المتاحة، والفجوة بين هذه المواد والممارسة الفعلية في قاعات الدرس[١]. ففي هذه البلاد بحوث لا تتوقف عن اللغة، وبحوث لا تتوقف عن إنتاج «مواد» لتعليم اللغة. والأمر عندنا أكثر تفاقماً؛ فالبحوث اللغوية عن العربية، وهي التي تجري في الأغلب في الجامعات، لا تسير وفق تصور علمي متكامل، وإنما تذهب بَدَداً في أودية متباعدة وفق مناهج متباينة أشد التباين، وإذا كنت من أهل الاختصاص فإنك تعجز عن معرفة ما يجري في بلدك من بحوث لغوية، بله ما يحدث في العالم العربي؛ إذ لا توجد حتى الآن أجهزة توفر للناس معلومات موثقة عن البحوث العربية. والأمر كذلك فيما يتصل بالمواد التعليمية. وابحث أنت في أي مكان في الوطن العربي عن أنظمة تمدك بمواد تعليمية في اللغة العربية لا تكون فقط مما هو مطبوع في كتب المقررات، وإنما تمثل رصيداً يستثمره المهتمون في اختيار مقرراتهم، فلن تصل إلى شيء. ونتيجة ذلك طبيعية؛ أن تأتي المادة اللغوية وفقاً لمن يختارها، ووفقاً للحظة الاختيار، والصدفة كما تعرف أبعد الأشياء عن المنهج العلمي.

وخلاصة القول أنه من المستحيل أن ننهض بتعليم العربية إلاّ بوجود «منهج علمي» يفرض وجود تخطيط حقيقي، ويفرض تكاملاً في مصادر تعليم اللغة مما أشرنا إليه في موضعه، ويفرض تكاملاً بين البحث والمادة، وبين المادة والممارسة.

ونعرض الآن لأهم المجالات الفنية في تعليم العربية لأبنائها.

---

(١) Malmstrom, J., First language teaching, in: Wardhaugh, R. and H.D. Brown; A survey of applied linguistics, Ann Arbor, 1976, p. 44.

اختيار المحتوى:

عرفت أن اختيار المحتوى يمثل المرحلة الجوهرية في تعليم اللغة وعرفت أن ثمة عوامل تؤثر في الاختيار؛ بعضها عوامل خارجية؛ كالأهداف، ومستوى المقرر، والوقت المحدد له، وعوامل خاصة بالمتعلم؛ كالعمر، والاستعداد لتعلم اللغة، ودافعية التعلم، وعوامل أخرى كنوع المدرسة. ثم إن هناك معايير يُحتكم إليها في الاختبار كالشيوع والتوزيع وقابلية التعلم والتعليم وغيرها.

وغني عن القول أن هذا كله يكاد يكون غائباً في اختيار محتوى مقررات تعليم اللغة العربية في الوطن العربي؛ يتمثل ذلك أولاً في نقطة البداية وهي تشكيل اللجان التي تنهض باختيار المحتوى؛ أي من هم أولئك الذين «يؤلفون» مقررات تعليم العربية؟

والأغلب أن تشكيل لجان لتأليف المقررات الدراسية يتم باحدى الوسائل الآتية:

١ ـ وجود بيانات عن المختصين في اللغة العربية؛ في الأدب، والنحو، والبلاغة، معظمهم من أساتذة الجامعات، في اللغة العربية أو في التربية.

٢ ـ الاتصال الشخصي.

٣ ـ الإعلان في الصحف عن مسابقة لتأليف مقرر دراسي معين.

وواضح أن البداية غير صحيحة، ويترتب عليها بعد ذلك ما في تعليم العربية من خلل؛ ذلك أن أساتذة الجامعات ـ من ذوي المستوى الأكاديمي ـ لا يصلحون ـ في الأغلب ـ لتأليف كتب تعليمية، وهم حين يقبلون النهوض بالمهمة لا يتوافر لهم الوقت ولا الأدوات الضرورية، ومن ثم يكون الإنجاز غير صالح، وهم ـ فيما نعرف من ظروف العمل الجامعي ـ لا يمكنهم أن يفيدوا إلاّ في جانب واحد؛ هو جانب الوصف اللغوي العلمي ـ على أحسن

الحالات - في مستوى الأدب أو النحو أو البلاغة. وكذلك الحال مع أساتذة التربية؛ لا يمكن لهم أن يفيدوا إلاَّ في الجانب التربوي التعليمي.

والقضية ليست بحيث تعالج في أهم مراحلها بهذا التبسيط؛ فاختيار المحتوى كما رأيت يقتضي تكامل العمل المتخصص من علم اللغة، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، والتربية.

ورغم ما يزخر به العالم المتقدم من جهود في هذا المجال فإن الحال لم تتغير عندنا حتى الآن. وقد نشرت صحيفة الأهرام في شهر شوال ١٤٠٩هـ (مايو ١٩٨٩م) - في الوقت الذي كنت أكتب فيه هذا الفصل - إعلاناً من وزارة التعليم المصرية عن مسابقة لتأليف كتاب في التدريبات اللغوية للصف الأول في المدارس الثانوية، وكذلك كتاباً في الأدب للصف نفسه. ولك أن تسأل: أسيكون المؤلف واحداً أم عدداً من المؤلفين؟ وهل يتوافر فيه أو فيهم هذا التنوع في التخصص بحيث يكون هناك تكامل بينهم؟ وهل تتوافر لديهم معلومات موثقة عن العوامل المؤثرة في الاختيار؟ وهل هناك خريطة واضحة للمقررات من الصف الأول الابتدائي إلى نهاية المرحلة الثانوية بحيث يكون الاختيار حلقة في كلٍّ متكامل؟ وهل، وهل، وهل مما شئت من الأسئلة التي يفرضها المنهج العلمي في الاختيار؟

والحق أن تأليف المواد التعليمية - خاصة في اللغات - أصبح الآن «تخصصاً» في حد ذاته، يتوفر عليه أصحابه، ولا يُشْغَلون بغيره لأنه يحتاج من الجهود المترابطة على ما قد علمت.

اختيار النمط:

واختيار المحتوى يفضي بنا أولاً إلى اختيار «النمط» اللغوي، وهذه قضية جوهرية في العربية. نعم هناك تنوع لغوي في العربية كما في أية لغة أخرى؛ من لهجات إقليمية، واجتماعية، ولهجات خاصة. وهناك العربية

الفصيحة. ولقد انتشرت دعوات في العالم العربي إلى اعتماد «اللهجات» المحلية نمطاً لغوياً في التعليم بناء على مزاعم «الازدواجية» اللغوية. والعجيب أن الولايات المتحدة الأمريكية شهدت نقاشاً مثل هذا، والإنجليزية على أية حال ليس لها ما لعربيتنا من ظروف. واختلف الناس هناك إلى فريقين؛ فريق يرى أن الإنجليزية الفصيحة يجب ألا تكون النمط اللغوي في التعليم؛ «Standard English should not be taught». لأن ذلك يغذي الازدواجية اللغوية، ويؤدي إلى التدمير النفسي بين أفراد المجتمع، وإلى الإحساس بالاغتراب بين بعضهم، وإلى الفروق اللغوية التي تجعل من يعرف الفصيحة يشغل عملاً متميزاً عمن لا يتقنها. وفريق ثان يرى أن الإنجليزية الفصيحة يجب أن تكون «Standard English should be taught». هي النمط اللغوي في التعليم: وهذا ضروري جداً لصحة المجتمع - في رأي هذا الفريق -؛ لأنه يمكّن الطفل ذا اللهجة المحلية من أن «يندمج» في المجتمع الأكبر، ويصبح عضواً نشطاً فيه. ويدعم هذا الرأي أن النمط الفصيح لا يؤدي إلى التدمير النفسي وإلى الاغتراب؛ بل إنه يعين على التقدم العلمي، وعلى الإنجاز الأكاديمي، وعلى الازدهار الاقتصادي، وهي بلا شك تيسر الاتصال في المجتمع الواسع، وهي في النهاية لا تحمل بذور العنصرية[1]. ولقد انتصر هذا الاتجاه واستمرت الإنجليزية الفصيحة النمط اللغوي في مقررات التعليم.

وأنت تذكر أن علماء اللغة التطبيقيين يرون أن أفضل نمط في اختيار المحتوى هو النمط الذي يكون له امتداد تاريخي، وبعد ثقافي.

فإذا كان هذا الشأن في مجتمع كالمجتمع الأمريكي المتعدد الروافد، وإذا كان هذا هو رأي أهل الاختصاص، فلا مجال إذن للحديث عن اختيار الأنماط اللهجية في محتوى تعليم العربية.

---

(١) Ibid, 49.

والعربية ـ على ما قدمنا ـ لغة لها وضعها الخاص من حيث استمرار الحياة التاريخية، ومن حيث ارتباطها بالإسلام. والنمط الذي يجب أن يكون مصدر اختيار المحتوى هو المزج بين الفصيحة المعاصرة وفصيحة التراث. أما الفصيحة المعاصرة فيهمنا منها أولاً ذلك النمط العام الذي تمثله لغة وسائل الإعلام، واللغة المستعملة في الخطب العامة، وفي المحاضرات، ثم النمط الفني الذي يمثله الإنتاج الأدبي على مختلف أنواعه. وأما فصيحة التراث فهي من أهم ما ينبغي العناية به؛ لأنها هي التي تحمل ثقافة الأمة الإسلامية، وهي ثقافة متصلة لا تعرف الانقطاع. ويكون الاختيار منها موافقاً لمعايير الاختيار السابق ذكرها؛ فنبدأ بما هو مألوف للتلاميذ مما هو قريب من الفصيحة المعاصرة، وهو كثير جداً لا يعجز من يتوفر عليه للاختيار منه، ثم نتدرج بعد ذلك خطوة خطوة حتى يصل الطالب إلى نهاية المرحلة الثانوية وقد تمكن من فصحى التراث تمكنه من الفصيحة المعاصرة. ومن المهم جداً ألا نؤخر تقديم نماذج من هذه الفصحى إلى المرحلة المتوسطة أو الثانوية؛ بل إنه من الواجب أن يقف تلاميذ المرحلة الابتدائية على النماذج الأدبية الكبرى في تراثهم وإن اقتضى الأمر «تبسيط» النص في هذه المرحلة. وهذا ما هو مطبق في البلاد المتقدمة حيث يدرس شكسبير في المرحلة الابتدائية في بريطانيا، ويدرس جوته في المرحلة نفسها في ألمانيا، في نصوص يتوفر عليها مختصون لتبسيطها لهذه المرحلة، والتبسيط Simplification أسلوب علمي له طرائقه الخاصة.

وهذا النهج مهم جداً لأنه يزود التلاميذ الصغار بالمعالم الكبرى في تاريخهم الأدبي حتى إذا وصلوا إلى المرحلة التي يستطيعون فيها أن يتصلوا بهذا الأدب في نصوصه الأصلية وجدوا ذلك أمراً طبيعياً ميسوراً. والأمر كذلك في العربية؛ من الواجب ألا نؤخر تعليم الصغار نماذج «مبسطة» من الإنتاج العالي في التراث، ومن اليسير جداً أن تعرفهم بنماذج من الجاحظ والمتنبي وأبي العلاء وابن سينا وغيرهم وغيرهم، وهكذا حتى يصبح تاريخ

الأمة مكوناً أساسياً من المكونات النفسية للمجتمع، وحتى نتحاشى ما نحن فيه الآن من جهل كثير من متخرجي الجامعات بأعلام تراثهم. ولا نزال نذكر مذيعة التلفاز المصرية التي نطقت اسم أبي العلاء المعري فقالت: أبو العلاء المصري لأنها أول مرة تقع عيناها على اسمه.

وقبل هذا وبعده فإن اختيار المحتوى من النص القرآني ومن الحديث النبوي الشريف أمر ليس موضع جدال، المهم أن يكون الاختيار مبنياً على معايير صحيحة. وهناك الآن دعوة عامة لتعليم القرآن الكريم والحديث الشريف في المقررات اللغوية، وهذا حق، لكن يجب أن ننتهي من الدعوات العامة، ونجعل المسألة موضوعاً لبحث علمي مخلص حتى يؤتي ثماره.

الإملاء:

وتعليم الإملاء أو التهجي خطوة جوهرية أولية، ولا مجال فيها للاختيار؛ لأن العناصر التي تكوّن النظام الكتابي في اللغة محدودة جداً، ولها درجة عالية جداً من الشيوع، ومن ثم لا نستطيع أن نختار حروفاً ونترك أخرى، ولكن تعليم الإملاء يحتاج إلى تنظيم.

والوضع الحالي في تعليم العربية معروف؛ لا يتقن تلاميذ المرحلة الابتدائية كتابة الكلمات، ويصل الأمر أن نجد متخرج الجامعة يقع في أخطاء إملائية صارت من الشيوع بحيث ظن الناس أنها جزء من طبيعة اللغة.

وحين تطلّع على مقررات الكتابة والإملاء في التعليم العام تجد اختيارات عشوائية ليست لها معايير واضحة للتنظيم، وقد رأيت بعض المدرسين يكلف تلاميذه بنسخ بعض الموضوعات من كتب القراءة أو النصوص أو التوحيد ثلاث مرات في دفتر الواجبات المنزلية، فلما سألته عن ذلك قال إن التلاميذ يخطئون في الإملاء، وهذه الطريقة تعودهم على الكتابة الصحيحة (؟!). ومن الواضح أن هذا «العلاج» يتحول إلى «داء» فتاك؛ لأن

التلميذ يشعر أنه «آلة»، وأنه يفقد الإحساس بالنص الذي ينسخه، وينسحب هذا على قابليته لتعلم اللغة، وعلى دافعيته، ويَقِرُّ في نفسه أن درس العربية شيء كريه يتطلع إلى التخلص منه، وتسقط المسألة كلها في بئر سحيقة من الكآبة والإحباط.

يعرض كثير من أساتذة التربية لتعليم الهجاء، ويؤكد معظمهم على الاتجاه الذي يقرر أن «الهدف من تعليم الهجاء أن يتمكن التلاميذ من كتابة الكلمات التي يستعملونها أو يحتاجون إليها في حاضرهم وفي مستقبلهم كتابة صحيحة»[1]. وهذا كلام في حاجة إلى مراجعة؛ لأن معناه أن هناك نظاماً آخر للتهجي في الكلمات غير الشائعة يحسن تجنبه، وهذا غير صحيح؛ لأن العناصر في النظام واحدة ومحدودة جداً، إلاّ إذا كان القصد التدريب في المراحل الأولى على الكلمات المألوفة للتلاميذ.

على أن التربويين حين يعرضون لأسباب الخطأ في الرسم الكتابي يركزون - بطبيعة الحال - على الجوانب النفسية والتعليمية ولا يشيرون إلى النظام العام للغة[2].

كان المنهج في الغرب يجري في تعليم الهجاء على أساس تقابل الصوت بالحرف الكتابي Phoneme-grapheme لكن ذلك أيضاً كان ينهض على بحوث علمية تربط بين النظام الصوتي والكتابة[3]، على النحو الذي قدمه علماؤنا القدماء في دراسة رسم المصحف. ثم بدأ الاقتناع أن الهجاء يستند

---

(١) فتحي يونس، ومحمود الناقة، وعلي مدكور: أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة ١٩٨١ ص ٢٣٦.

(٢) السابق ٢٣٤.

(٣) انظر مثلاً:

- Hall, R.A., Sound and spelling in English, Philadelphia 1961.
- Fries, C.C., Linguistics and Reading, New York 1962.

إلى «النظام» العام للغة؛ أي أنه يرتبط بالنظام الصوتي، والصرفي، والنحوي، والدلالي. وظهرت بحوث في هذا الاتجاه كتلك التي أجريت في جامعة سانفورد Stanford لبرمجة حاسبية باستخدام المفاتيح الصوتية، ثم المفاتيح النحوية والدلالية[1].

وهذا أيضاً ما ينبغي أن ندركه في تعليم الهجاء في العربية. صحيح أن التقابل بين الصوت والحرف الكتابي في العربية أقوى بكثير منه في الإنجليزية والفرنسية، لكن الأهم أن مقررات تعليم الهجاء يجب أن تكون مبنية على نظرية لغوية شاملة. والأمثلة كثيرة جداً على ارتباط الكتابة بأنظمة الصرف والنحو والدلالة.

ونتوقف هنا قليلاً عند أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لنرى ارتباطها بالأنظمة الصرفية والنحوية والدلالية.

وأول ذلك ما نعهده من شيوع الخلط بين همزتي القطع والوصل؛ مثلاً: «أخرج» و «اخرج» لا يمكن أن تكونا كلمة واحدة؛ والفارق بينهما دليل على قاعدة صرفية تؤدي إلى اختلاف الدلالة؛ فالأولى فعل مزيد بالهمزة حوّلته فعلاً متعدياً يمكن أن يستعمل فعلاً ماضياً أو أمراً: «أخرج المسلم زكاة ماله». أو «أَخْرِجْ زكاة مالك». أما الثانية فلا تكون إلاّ أمراً من الفعل الثلاثي اللازم: «اخْرُجْ من هنا!».

والألف التي يسمونها ألفاً فارقة ليست زينة وإنما هي علامة على فروق صرفية ونحوية ودلالية، انظر مثلاً إلى:

هؤلاء لاعبوا الفريق الفائز.

---

(١) Hanna, P.R., Hudges, and Hanna, J.S., Spelling: structure and strategies, boston, 1971.

هؤلاء لاعبو الفريق الفائز.

الأولى «لاعَبُوا» فعل ماض، والواو فيه ضمير الفاعل، و «الفريق» مفعول به، ويكون ضبط الجملة هكذا:

هؤلاء لاعَبُوا الفريقَ الفائز.

أما في الثانية فـ«لاعبو» ليست فعلاً، بل هي اسم على صيغة جمع المذكر السالم، وهي هنا خبر للمبتدأ، و «الفريق» مضاف إليه، ويكون ضبط الجملة:

هؤلاء لاعِبُو الفريقِ الفائز.

والفرق كبير في معنى الجملتين.

وكلمة «ابن» التي يخطىء الناس في كتابتها كثيراً تدل على نظام نحوي دلالي أيضاً، مثلاً:

١ - زيدُ بْن علي هنا.

٢ - زيدُ ابنُ الأكارم هنا.

٣ - زيدٌ ابنُ عليّ.

أما الأولى فكلمة «بن» نعت، والنظام الهجائي العربي يفرض حذف الألف منها إذا وقعت نعتاً لعَلَم بشرط أن تكون مضافة إلى عَلَم. ولذلك عادت الألف إليها في الجملة الثانية لأن المضاف إليه «الأكارم» ليس اسم علم. أما في الجملة الثالثة فإن كلمة «ابن» وقعت بين علمين لكنها ليست نعتا، وإنما هي خبر عن المبتدأ، والمعنى: زيدٌ هو ابن علي.

وقد أشرنا سابقاً إلى الخطأ الشائع في الخلط عند كتابة «الهاء» و «التاء» في آخر الكلمة مثل: «قاتلة»، و «قاتله». الأولى لا يمكن أن تكون إلاّ اسماً؛ لأن التاء يستحيل أن تلحق الأفعال في النظام العربي، و «قاتلة» مؤنث «قاتل».

أما الثانية فيمكن أن تكون فعلاً ماضياً أو أمراً والهاء ضمير مفعول به «قاتَلَه» أو «قاتِلْه»، ويمكن أن تكون اسماً والهاء ضمير مضاف إليه «قاتِلُهُ».

والأمر كذلك في الخطأ الشائع في كتابة «ما» حين يسبقها حرف جر.

فيمَ كانوا يختلفون؟

... فيما كانوا يختلفون.

الأولى لا يمكن أن يلحقها ألف «ما»؛ لأنها اسم استفهام، والنظام العربي يحذف ألف «ما» الاستفهامية حين تكون مسبوقة بحرف جر، تمييزاً لها من غيرها، والمعنى:

في أي شيء كانوا يختلفون؟

والثانية لا يمكن إلاّ أن تكون اسماً موصولاً، والمعنى:

... في الذي كانوا فيه يختلفون.

وهكذا ترى أن تعليم النظام الإملائي للعربية ليس مسألة آلية، وإنما هو يرتبط بالنظام اللغوي الشامل للغة، وهو ما أكدناه غير مرة من أن اللغة «نظام من أنظمة» أي أن كل نظام يرتبط ارتباطاً عضوياً بالأنظمة الأخرى.

اختيار الكلمات:

واختيار الكلمات في محتوى المقرر شاهد قوي آخر على ما في تعليم العربية من خلل، وهو اختيار عشوائي يستند إلى الحدس والخبرة وما تمليه لحظة الاختيار.

لقد عرفت أن هناك معايير علمية تتخذها الأمم المتقدمة في اختيار الكلمات، ليس منها شيء في العالم العربي؛ فليس لدينا حتى الآن أعمال جادة عن «قوائم الكلمات» العربية على مستوى العربية الفصيحة المعاصرة،

ولا على مستوى فصحى التراث، بحيث نعرف المائة كلمة الأكثر شيوعاً فنختارها للصف الأول الابتدائي، ثم التي تليها، ثم التي تليها . . . وهكذا. وليست عندنا فيما نعلم أية بحوث عن طبيعة الكلمات العربية من حيث قابليتها للاستدعاء، وللتذكر، وقابليتها للتعلم والتعليم.

واقرأ أي كتاب من مقررات تعليم العربية في المراحل الدراسية الأولى فلن تجد نظاماً عن عدد الكلمات الجديدة في كل وحدة، وطريقة التسلسل بينها في الوحدات المختلفة، ثم انتقل إلى كتب المراحل المتقدمة في التعليم الثانوي فلن تجد وسيلة معيارية لإدخال الكلمات التي تنتمي إلى المجالات الخاصة كالطب والاجتماع والفيزياء والتاريخ والفقه . . . وغيرها.

والأمر إذن في اختيار الكلمات في تعليم العربية لأبنائها هو الآن في مرتبة الصفر.

اختيار محتوى النحو:

والنحو في تعليم العربية حقيق بوقفة متأنية؛ لأنه يجسد الخلل العام خير تجسيد، ولأن الناس يعلقون مشكلات العربية عليه. وهو جانب واحد من جوانب القضية، لكنها حالة ما ينبغي لنا أن نتجاهل الحق فيها؛ فقد تبين لنا أن مقررات النحو في المدارس العربية سبب جوهري لكراهية التلاميذ للعربية بوجه عام، وظهر أن نسبة الرسوب فيه تكاد تكون من أعلى النسب بين مواد التعليم قاطبة، وقد لاحظنا أن طلاب الشهادة الثانوية المصرية ـ وهم يحرصون على كل جزء من كل درجة بسبب التنافس الشديد على مقعد في الجامعة ـ يسقطون من حسابهم الإجابة عن سؤال النحو لما تَمكّن في نفوسهم من يأس من هذه المادة. ولقد سألنا طلاب كلية الآداب عن سبب عزوفهم عن الالتحاق بقسم اللغة العربية فكان إجماعهم أنه قسم صعب بسبب النحو وهم لم يروا بعد ماذا يدرسون في الجامعة لكنه الشعور الذي استقر عندهم بعد

انتهائهم من التعليم الثانوي وقد كانت العربية مادة إجبارية وأمامهم الآن الفرصة في الجامعة للإفلات منها فما الذي يجبرهم عليها؟.

وهذه الحالة لا يمكن أن تكون ظاهرة كاذبة أو مخادعة؛ لأنها واقع لا ريب فيه، وهي أيضاً ليست ظاهرة إقليمية، بل هي عامة - بدرجات متفاوتة - في أقطار العالم العربي. من أجل ذلك جرت محاولات غير قليلة «لإصلاح» النحو أو «تيسيره»، لكنها جميعها أخطأت البداية فلم تصل إلى غاية؛ ذلك أنها ظنت أن تيسير النحو ييسر تعليمه، وهذا غير صحيح. فقد بينا أن ثمة فرقاً جوهرياً بين النحو وتعليم النحو؛ الأول علم النحو، وهو علم يقدم وصفاً لأبنية اللغة، وهو حين يفعل ذلك إنما يلجأ إلى «عزل» الأبنية من سياق الاستعمال، ويضعها في إطار «التعميم» و «التجريد»، أما تعليم النحو فشيء آخر نشأ له علم أشرنا إليه باسم النحو التعليمي Pedagogical grammar، وهو يأخذ من الوصف الذي توصل إليه علم النحو لكنه لا يأخذه «كما هو»، إنما يطوعه لأغراض التعليم، ويُخضعه لمعايير أخرى تستعين بعلم اللغة النفسي في السلوك اللغوي عند الفرد، وبعلم اللغة الاجتماعي في الاتصال اللغوي، وبعلوم التربية في نظريات التعلم وإجراءات التعليم، وكل ذلك كان غائباً عن محاولات الإصلاح والتيسير، ومن ثم لم تؤد هذه المحاولات إلى تغيير في المستوى العام لتعليم العربية اللهم إلاّ إثارة بعض البلبلة في استخدام المصطلح، وليس هو المشكلة على أية حال.

ومع ذلك أود أن أؤكد على أن النحو العربي ليس مصدر المشكلة في تعليم العربية كما يدعي كثيرون؛ فكل اللغات المتقدمة لها أنحاؤها العلمية التي تقدم وصفاً علمياً للغاتها، لكن هذه الأنحاء ليست هي نفسها التي تُتخذ مقررات لتعليم اللغة في المدارس، ولكنها مصدر أوّلي يخضع بعد ذلك لما أشرنا إليه منذ قليل. على أن النحو العربي قد يمتاز عن الأنحاء الأوروبية بأشياء؛ أولها أن الأنحاء الأوروبية قد بُنيت في صورتها التقليدية على النحو اللاتيني، وليس الأمر كذلك في النحو العربي الذي صدر عن العربية، وثانيها

أن علماء اللغة البنائيين ينقدون النحو العربي بأنه نحو «معياري» «تعليمي»، ونحن لا ننكر جانب المعيارية في النحو العربي إلى جانب وصفيته[1]، ومن ثم فالفرصة هنا أكثر مؤاتاة في استثمارها في اختيار نحو تعليمي، وهو ما لم نفعله حتى الآن.

ولعله من المفيد أن ننظر في بعض مقررات النحو في المدارس العربية، ونختار مثالاً منها كتب «قواعد اللغة العربية» المقررة على الصفوف الثلاثة بالمدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وقد وقع اختيارنا عليها لأسباب؛ منها أن دروس اللغة العربية تحظى بعناية خاصة في التعليم العام في المملكة تزيد كثيراً في النوع وفي الحجم وفي الوقت المخصص لها عنها في البلاد الأخرى، ومنها أن مادة اللغة العربية تتشعب إلى مواد مستقلة؛ منها مادة خاصة بالنحو، إضافة إلى أن المرحلة المتوسطة تقع بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية وهي لا بد أن تقدم صورة عما قبلها وتمهد لما بعدها.

ونبدأ أولاً بسرد الموضوعات المقررة على كل صف.

الصف الأول[2]:

المعرب والمبني:

المبنيات: الحروف، المبني من الأفعال: الماضي، الأمر، المضارع مع نون النسوة ونون التوكيد.

أنواع الخبر: مفرد ـ جملة ـ شبه جملة.

---

(١) انظر كتابنا النحو العربي والدرس الحديث ٤٥ ـ ١٠٧.

(٢) قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط، وزارة المعارف، الشؤون المدرسية، إدارة المقررات، الطبعة التاسعة ١٤٠٨هـ ـ ١٩٨٨م.

النواسخ:

الأفعال الناسخة: كان وأخواتها تامةً وناقصة.

أفعال المقاربة والرجاء والشروع.

إن وأخواتها، أنواع خبر إن، كسر همزة.

إن وفتحها.

عمل لا النافية للجنس.

الفعل اللازم والمتعدي:

الأفعال المتعدية لمفعولين أصلهما المبتدأ والخبر (أفعال الظن واليقين والتحويل).

الأفعال المتعدية لمفعولين ليس أصلهما المبتدأ والخبر.

الصف الثاني[1]:

إسناد الأفعال بجميع أنواعها إلى الضمائر؛ الأفعال الصحيحة والمعتلة الجملة الفعلية.

الفعل ـ تأنيث الفعل مع الفاعل.

نائب الفاعل ـ ما ينوب عن الفاعل بعد حذفه؛ المفعول به، المصدر، الظرف، الجار والمجرور.

تكملة الجملة الفعلية:

المفعول به، المفعول المطلق، ما ينوب عن المفعول المطلق (!؟) من

(١) الطبعة الثامنة ١٤٠٨هـ ـ ١٩٨٨م.

المرادف والإشارة والآلة والعدد والضمير والكلمات المبهمة.

المفعول لأجله، الظرف، المفعول معه.

الحال وأنواعها.

النعت الحقيقي؛ المفرد، والجملة، النعت السببي. المستثنى بإلا، وغير وسوى، وخلا وعدا وحاشا.

التمييز الملفوظ والملحوظ.

التوكيد المعنوي واللفظي.

العطف.

البدل؛ بدل المطابق، بدل البعض، بدل الاشتمال.

الصف الثالث[1]:

المنادى؛ أدوات النداء: يا، هيا، أي، الهمزة إعراب المنادى، نداء ما فيه أل الإضافة

الممنوع من الصرف لعلتين ولعلة واحدة

أدوات الشرط ومعانيها؛ الجازمة وغير الجازمة

اقتران جواب الشرط بالفاء

الاستفهام؛ هل والهمزة، بقية أدوات الاستفهام

كم الاستفهامية والخبرية

التعجب

---

(١) الطبعة السابعة ١٤٠٦هـ - ١٩٨٦م.

المدح والذم

الاختصاص

توكيد الفعل

المجرد والمزيد

المصادر وعملها، المصدر الميمي، إعمال المصدر

اسم المرة والهيئة

المشتقات؛ اسم الفاعل، صيغ المبالغة، عمل اسم الفاعل وصيغ المبالغة، اسم المفعول وعمله، اسم التفضيل وحالاته، اسم الزمان والمكان، اسم الآلة.

هذه هي الموضوعات المقررة، ولسنا نقدم هنا فحصاً مفصلاً لها، لكنا نكتفي بالحقائق الآتية:

١ ـ إن الذين نهضوا باختيار محتوى هذه المقررات ذهبوا إلى كتب النحو، ووضعوا أيديهم فيها، وأخذوا منها ما أرادوا دون تغيير، والأغلب أنهم رجعوا إلى بعض كتب المتأخرين التي تمتلىء بالحواشي والهوامش والتقارير، أو رجعوا إلى بعض «الملخصات» النحوية مما أفضى إلى بعض الأخطاء. والمهم هنا أن البداية خاطئة؛ لأن المادة النحوية كما هي في كتب النحو ليست مادة تعليمية، ومن ثم فإن كل ما يترتب على هذه البداية الخاطئة لا غرابة فيه.

٢ ـ عُرضت الموضوعات كلها تحت سيطرة «العامل» النحوي، وهو نظرية صحيحة وصالحة في رأينا، لكنها لا ينبغي أن تكون العنصر المهيمن على المادة التعليمية. (انظر مثلاً إلى إعمال المصدر وإعمال إسم الفاعل وصيغ المبالغة في مقرر الصف الثالث).

٣ ـ لم يُراعَ في اختيار الموضوعات تناسبها مع القدرات المعرفية للتلاميذ؛ لسبب بدهي ومفهوم؛ وذلك لعدم وجود بحوث حقيقية عن هذا الجانب في العالم العربي، ولا يحاول المؤلفون أن يصلوا إلى شيء منه وإن يكن بالخبرة الشخصية، وانظر مثلاً إلى تلميذ في الصف الأول المتوسط يبلغ من العمر اثني عشر عاماً كيف له أن يدرك النصب في خبر أفعال المقاربة وهو مصدر مؤول من أنْ والفعل المضارع، وكيف له أن يدرك القاعدة التي تصرخ في وجهه: تفتح همزة إن إذا حلت مع ما بعدها في محل مصدر مؤول وقع فاعلاً أو نائب فاعل أو مجروراً بحرف جر؟ لقد حاولت أن أستخلص مفهوم المصدر المؤول من عدد من طلاب الجامعة فلم أحظ بطائل إلاّ بجهد جهيد.

وكيف لهذا التلميذ أن يفرق بين «رَأى» البَصَرية التي تنصب مفعولاً واحداً، و «رَأى» اليقينية التي تنصب مفعولين، وكذلك الحال مع «عَلِم» بمعنى عَرَف، و «عَلِمَ» بمعنى أيقن؟

وكيف لتلميذ في الصف الثاني المتوسط أن يدرك النعت السببي، وبدل الاشتمال؟ لقد أجريت تجربة على عشرين متخرجاً في كلية اللغة العربية يعمل معظمهم في التعليم فطلبت منهم فجأة أن يقدموا أمثلة على النعت السببي فلم يفلح منهم غير أربعة(!!).

٤ ـ ذكرنا أن العربية لم تحظ حتى الآن ببحوث عن قوائم الكلمات، وليس فيها بطبيعة الحال بحوث عن قوائم الأبنية النحوية والصرفية مما ييسر معرفة نسبة الشيوع فيها، لكن ذلك ليس مبرراً لمؤلفي المقررات النحوية؛ فالذي لا شك فيه أن الخبرة يمكن أن تعين على التمييز إلى حد ما بين ما هو شائع وما هو غير شائع. من أجل ذلك جاءت هذه المقررات حافلة بمواد ليس لها نسبة شيوع تبرر اختيارها في هذه المرحلة، ونضرب مثلاً بكان وأخواتها حين تكون «تامة»، والفعل «أنشأ» في الشروع في مقرر الصف الأول، وما ينوب عن المفعول المطلق من المرادف والإشارة والآلة والضمير، والمفعول

معه، والنعت السببي، وبدل الاشتمال في مقرر الصف الثاني.

٥ ـ جاء تقديم القواعد النحوية ـ كما هو متوقع ـ من جمل معزولة عن سياقاتها الاستعمالية، تسبقها نصوص تمهيدية ليست نصوصاً واقعية، وإنما هي نصوص «مصنوعة» بهدف تقديم أمثلة على موضوع الدرس. وهذا المنهج يجعل من العربية جملاً «محنطة» لا صلة لها بالحياة.

٦ ـ لم يخل تقديم القواعد من أخطاء، وبخاصة في الموضوعات الواضحة مما يشكك التلميذ الصغير في العمل كله. خذ مثلاً على ذلك ما جاء في مقرر الصف الثاني (ص ٣٣) من أنه «لا يحدث تغيير في الفعل السالم أو المهموز إذا أسندا إلى الضمائر سواء أكان الفعل ماضياً أم مضارعاً أم أمراً»، . أو ما ورد في (ص ٤٣) من أنه «لا يحدث في الفعل المثال تغيير إذا أسند إلى ضمائر الرفع البارزة سواء أكان الفعل ماضياً أم مضارعاً أم أمراً. كيف للتلميذ أن يثق بهذا التقعيد وهو ينطق ويسمع كل يوم أفعالاً من مثل: «خُذْ» و «كُلْ» بحذف الهمزة في الأمر، و «يقف» و «يصف» و «قِفْ» و «صِفْ» بحذف الواو في المضارع والأمر؟

٧ ـ جاءت التدريبات كلها آلية، وهذا طابع عام في كتب النحو في المدارس، بحيث يستطيع التلميذ بعد فترة أن يجيب عن الأسئلة التدريبية، لكنه لا يستطيع أن ينطق أو يكتب جملة صحيحة إذا أراد أن يعبر عن نفسه تعبيراً طبيعياً في مواقف مختلفة.

٨ ـ جاء تنظيم المقررات ـ كما هو متوقع أيضاً ـ على التدريج الطولي؛ بحيث يُقدم الموضوع مرة واحدة بكل أجزائه، ثم لا يرجع إليه مرة أخرى، دون مراعاة للمعايير العلمية التي أشرنا إليها في موضعها، وقد عرفتَ ما في هذه الطريقة من أخطار على تعليم اللغة، ولك أن تتصور أن الطالب عليه أن ينتظر إلى الصف الثالث المتوسط حتى يدرس «هل والهمزة» في الاستفهام على ما تعرف لهما من شيوع؛ لأن المؤلفين جعلوا الاستفهام في الصف

الثالث، وهكذا ترى الطالب في الصف الأول المتوسط يدرس كل شيء عن الأسماء المبنية، وكل شيء عن النواسخ، وكل شيء عن الأفعال اللازمة والمتعدية.

وبعد، فأظنك لست في حاجة إلى جهد لتدرك أن المرحلة الجوهرية في تعليم العربية وهي اختيار المحتوى لا تتصل بالمنهج العلمي في تعليم اللغة بسبب، وهذه المرحلة هي التي تؤثر بعد ذلك على «التنفيذ» في قاعة الدرس؛ فالنتيجة المتوقعة إذن طبيعية؛ عدم استجابة الطلاب لهذه المقررات، ثم كراهيتهم للنحو، ثم تطلعهم إلى التخلص من دروس العربية ما استطاعوا إلى ذلك سبيلا.

علم اللغة في تعليم العربية:

من الملاحظ أن مقررات تعليم العربية لأبنائها تخلو من أي شيء عن علم اللغة باعتباره منهجاً «علمياً» حديثاً لدرس اللغة، وهذا أيضاً أمر منطقي؛ لأن علم اللغة حمل معه شبهات كثيرة حين وفد إلى العالم العربي منذ العقد الخامس في هذا القرن؛ إذ كان يحمل معه دعوة إلى دراسة اللغة المنطوقة في صورها «اللهجية»، وتخصص عدد من أصحابه في درس اللهجات، فظن الناس أنه جاء يحارب الفصحى، وانضاف إلى ذلك ما بدا في كتبهم من غرابة، ومن مصطلحات غير مألوفة، ومن نقد للتراث اللغوي عند علماء العربية القدماء. ومع ذلك كله فإن «علم اللغة» صار نموذجاً في العالم المتقدم لكثير من العلوم بما أصّل من نظريات وبما طوّر من مناهج للتحليل، وهو حقيق بأن يألفه طلابنا في التعليم العام لأنه يساعد على تشكيل نمط التفكير العلمي عندهم.

أليس من الغريب حقاً أن طالب الجامعة عندنا ممن يتخصص في العربية لا يعرف الفرق بين الأصوات الصائتة Vowels والأصوات الصامتة

Consonants، ويعرف ذلك تلميذ المرحلة الابتدائية في أوروبا؟ وهو لا يعرف أن علماء القدماء كانوا رواداً في دراسة الصوت اللغوي وقدموا فيها إبداعات معروفة وبخاصة في درسهم للأداء القرآني في التجويد وعلم القراءات.

ونحن نقترح أن تضم مقررات تعليم العربية معلومات مستقاة من علم اللغة، ويمكن أن يبدأ ذلك في المرحلة الابتدائية عن مخارج الأصوات وبعض صفاتها، وبعد ذلك تتقدم خطوة خطوة في المرحلة المتوسطة بمعلومات عن الصرف، وعن النحو، حتى إذا جئنا إلى المرحلة الثانوية قدمنا هذا العلم صريحاً مباشراً في إيجاز كي يعرف الطالب شيئاً عن النظرية اللغوية، وعن مستويات التحليل المختلفة، وعن اللغة باعتبارها ظاهرة اجتماعية، ثم لا بد أن يعرف الطالب شيئاً عن تاريخ لغته، وعلاقاتها باللغات السامية، ولا بد أن يعرف شيئاً عن جهود علمائه القدماء. إن ذلك سوف يعين - فيما نرى - على تغيير نظرة طلابنا إلى دراسة اللغة، وعلى فهم أفضل للظواهر اللغوية، وعلى إدراك لقيمة تراثه اللغوي.

الإجراءات التعليمية:

والحديث عن الإجراءات التعليمية يكشف لك ما في تعليم العربية من تأخر، ولنقتصر من هذه الإجراءات على ما يجري في قاعة الدرس. حاول أن تبحث عن جديد مختلف عما كان يجري منذ أربعين سنة فلن تحصل على شيء؛ المدرس معه دفتر تحضير، والكتاب المقرر، والسبورة، وهو يتكلم معظم الوقت، كل أولئك وقد تطورت الوسائل التعليمية إلى ما تعرف من استخدام الإذاعة، والتلفاز، وآلات العرض، وغيرها، ومن استخدام للمعامل اللغوية، ومن تنويع للنشاط داخل القاعة كالألعاب اللغوية، ومن تغيير الموقف التعليمي من كفاءة التعليم إلى كفاءة التعلم، أما الحاسب الآلي فمدرس العربية أبعد الناس عنه بما يؤكد نظرة التلميذ إليه بأنه المدرس الذي لا يعيش عصره.

* * *

وبعد؛ فلم يكن هذا العرض كي نوحي باليأس في أحوال تعليم العربية، ولكن كي نبرز القضية باعتبارها قضية جوهرية للعالم العربي. ونحن نؤكد أن الحل لا يستطيع أن ينهض به فرد، ولا جامعة، وإنما لا بد له من مؤسسة على مستوى عال، تُزود بإمكانيات مالية وبشرية تمكنها من النهوض بالإشراف على تعليم اللغة العربية، ولعلي أقترح هنا إنشاء مركز خاص «البحوث تعليم اللغة العربية» يضم مختصين في كل ما يتصل بهذا الميدان في علم اللغة، وعلم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي، والتربية، على أن يكونوا متفرغين تفرغاً كاملاً لإجراء البحوث على كل ما يتصل بالقضية من الإحصائيات اللغوية لعمل قوائم للكلمات، وقوائم للأبنية الصرفية والنحوية، ودراسة خصائص السلوك اللغوي عند الفرد في البيئات العربية، ودراسة قواعد الاتصال اللغوي في كل بيئة، ومعرفة خصائص المتعلم، وتطوير إجراءات التعليم. ويجب أن يكون هذا المركز مؤسسة كبيرة، قوية الأركان، يناط بها التخطيط، وتنفيذ ما تطوره من برامج، ثم متابعته، واختباره، وتزويده بكل ما يجد في مجاله، ويناط بها وضع تصور للنهوض بتكوين مدرس اللغة العربية، وبتدريبه في أثناء العمل كي يقف على كل مستحدث، إلى آخر ما هنالك مما يفرضه تعليم اللغة على ما نعرفه في البلاد المتقدمة، وليس ذلك بكثير على لغة اختارها الله لسانا لدينه الخاتم.

الفصل السابع

تعليم العربية لغير الناطقين بها

للعربية تجربة تاريخية فريدة في الانتشار خارج الجزيرة العربية، وفي فترات زمنية قياسية، والحق أنه لا توجد بين أيدينا دراسات موثقة عن الطريقة التي اتبعها المسلمون في نشر العربية في البلاد التي فتحها الإسلام؛ أكان ذلك بالاختلاط المباشر أم بتعليم منظم على هيئة ما؟ وهو موضوع نراه حقيقاً بالدرس المتتبع بحثاً عن الوقائع الملموسة في هذا الميدان. ومهما يكن من أمر فإن النتيجة تجاوز التصور للجهد البشري العادي؛ لأن انتشار العربية لم يتخذ طابع تعلُّم لغة أجنبية أو تعليمها، وإنما صار انصهاراً كاملاً في هذه اللغة بحيث تحولت إلى لغة أولى عند أناس كانت لهم لغاتهم الأولى، وليس أمراً عادياً أن نرى عدداً هائلاً من كبار العلماء في غير ميدان لم تكن العربية لغتهم الأولى، وقد يصعب على تفكير غير إسلامي أن يعلم أن أهم كتاب في نحو العربية هو «الكتاب» الذي ألفه سيبويه غير العربي، وهو الكتاب الذي ظل المصدر الأول لنحاة العربية على امتداد القرون.

ومهما يكن من نقص المعلومات الموثقة فإن الذي لا شك فيه أن العربية انتشرت هذا الانتشار في نوعه وفي سرعته؛ لأن الإسلام والعربية كانا شيئا واحداً، ولم يكن يُتصور فصلُ أحدهما عن الآخر. ذلك تاريخ عظيم ينقصه الدرس لكنه ماثل للعيان، فما وضعُنا نحن الآن في تعليم العربية لغير أبنائها؟

لن تجد نفسك في حاجة إلى جهد كي تقرر دون تردد أن العالم العربي تأخر تأخراً غير مقبول في هذا الميدان؟ والمقارنة بين ما نصنعه الآن في تعليم العربية لغير الناطقين بها بما صنعه الأسلاف مقارنة ظالمة بكل المقاييس.

وليس بمستغرب عندنا أن الذين تولوا تعليم العربية لغةً أجنبيةً في العصر الحديث لم يكونوا - في الأغلب الأعم - من المسلمين، بل إن أكبر المراكز التي اهتمت بذلك تنتمي إلى المؤسسات والجامعات الغربية، ولا تزال المناهج

والمقررات والمصطلحات السائدة هي تلك التي وضعها المستشرقون مثل بروكلمان وفيشر ورايت وآمبروس وغيرهم. وقد كان هذا الاهتمام صادراً عن أسباب كثيرة، ليست داخلة في موضوعنا الآن، لكن أهمها كان محاولة فهم الحضارة الإسلامية في دوائر الاستشراق. ثم تغير الوضع في الأربعين سنة الأخيرة حين تحول الاهتمام إلى العربية المعاصرة نظراً لأهمية العالم العربي الاستراتيجية والاقتصادية. وأشهر الجامعات التي تقدم أعمالاً مهمة في تعليم العربية تجدها الآن في الولايات المتحدة الأمريكية وفي بريطانيا وألمانيا وإيطاليا. بل إن أنشط المراكز في تعليم العربية لغةً أجنبية في العالم العربي مراكز تتبع مؤسسات غربية؛ كان أشهرها معهد شملان البريطاني الذي كان يعمل في لبنان إلى عهد قريب، والجامعة الأمريكية بالقاهرة ولها جهودها المشهودة في هذا المجال، لا في تعليم المقررات اللغوية فحسب، بل في إعداد المدرسين لهذا العمل الخاص.

وفي العقود الثلاثة الأخيرة بدأ العالم العربي يهتم ـ إلى حد ما ـ بتعليم العربية لغير أبنائها؛ فظهرت معاهد ومؤسسات في غير بلد عربي، لكنها جميعها لا تهدف إلى غايات واحدة، ومن ثم فإن الفروق النوعية بينها كبيرة، ويمكننا ـ فيما نرى ـ أن نصنفها في نوعين:

النوع الأول نشأ استجابة لحاجة «السوق»؛ إذ يبحث كثيرون من البلاد الأجنبية ـ في الأغلب من الغرب ـ عن معهد يقدم العربية في بيئة عربية؛ ومن ثم فإن الهدف يصبح النفع المالي، ولا بأس من أن يؤدي وجوده إلى بعض الفوائد العلمية من حيث ممارسة التجربة العملية في وضع المقررات والتدريس وغيرها. لكن هذا النوع ـ بحكم طبيعته ـ يستجيب في الأغلب لحاجات «عملائه»، ويعمل على «إرضائهم»؛ فيقدم لهم ما يحتاجون إليه من دروس في «العاميات» العربية، وفي أنماط معينة في العربية الفصحى، خاصة عربية وسائل الإعلام. وهذه هي الحال في مصر، وفي تونس، وفي الأردن. ولقد نشأ مركز تعليم اللغة العربية للأجانب التابع لجامعة الإسكندرية مثلاً بناء على

اتفاقية مع الجامعات البريطانية التي تدرس العربية، بهدف إرسال طلابها لقضاء عام دراسي كامل في بيئة عربية، وهي فكرة ممتازة لأصحابها، وتؤتي نتائج مهمة. لكن المقررات الدراسية تحدد بالتنسيق مع الجامعات البريطانية لتتواءم مع متطلباتها، ولستَ في حاجة إلى البحث عن طبيعة تعليم اللغة العربية في الجامعة الأمريكية.

والنوع الثاني هو الذي يمثل رسالة محددة لا يحيد عنها، هي تعليم العربية باعتبارها لغة الإسلام؛ ومن ثم فلا مجال هنا للمنفعة المادية، بل إن هذا النوع هو الذي يقدم المنح للطلاب؛ لأنهم طلاب مسلمون يريدون أن يتعلموا لغة دينهم ليعودوا إلى أهليهم دعاة على علم بحقيقة هذا الدين. نجد هذا النوع فيما كان يقدمه الأزهر ولا يزال للوافدين للدراسة فيه في مدينة البعوث الإسلامية، لكن المقررات الدراسية ليس لها نظام علمي متماسك.

وهذا النوع من المعاهد هو الذي تبنته المملكة العربية السعودية باعتبار تعليم العربية للمسلمين غير الناطقين بها فرضاً واجباً ينبغي أن يحظى بما يستحقه من دعم ومن جهد؛ ففي المملكة وحدها معهد تابع لجامعة الملك سعود، ومعهد تابع لجامعة أم القرى، ومعهد تابع للجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ومعهد تابع لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية التي أنشأت معاهد أخرى لأبناء المسلمين في بعض البلاد الأجنبية.

ونحن نذكر هذه الحقائق عن تعليم العربية لغير الناطقين بها لنتصل إلى ما نريد أن نؤكده من أنه لا بد من وجود أهداف بعيدة لأي تعليم؛ ولسنا نشك لحظة في أن الإنجليز لا يُعلّمون لغتهم للأجانب من أجل السياحة أو الاقتصاد، ولا كذلك يفعل الألمان أو الفرنسيون، ولكنهم جميعاً يعلّمون لغتهم باعتبارها وعاء «الثقافة» الإنجليزية أو الألمانية أو الفرنسية، بل إن الفرنسية عند أصحابها تمثل الشرف الفرنسي؛ فالمدرس الفرنسي الذي يذهب لتعليم الفرنسية في الخارج يُعفي من التجنيد الإجباري في الجيش، باعتباره

يحمل مهمة وطنية لا تقل عن مهمة الدفاع عن الوطن، والنظرة نفسها عند الألمان الذين ترتبط اللغة في قلوبهم «بالقومية» الألمانية، وهي على ما تعرف في التاريخ القريب.

وتعليم العربية لغير الناطقين بها يجب أن تكون له غاية واضحة محددة، وهي غاية لا نستحيي من الجهر بها، وما ينبغي لنا ذلك، هذه الغاية هي تعليم العربية باعتبارها لغة الإسلام، وإذا اتضحت الغاية هكذا دون لبس أو مناورة تحددت بعد ذلك مناهج العمل؛ في التخطيط، واختيار المقررات، وطرائق التعليم. ونعرض الآن لبعض ما نراه ضرورياً في هذا المضمار.

التخطيط:

وتخطيط تعليم العربية لغير الناطقين بها ينبغي أن يستند إلى قرارات صادرة عن المستويات العليا، فما يصح أن يترك الأمر لأفراد يفكرون في إنشاء معهد «خاص» لهذا الغرض، ولا لجامعة مفردة باعتبار هذا العمل استكمالاً لمجالات العمل الجامعي، وإنما لا بد من المستويات العليا في اتخاذ قرارات عن تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ لأنه يحتاج إلى إمكانيات مالية وبشرية هائلة، وهذا هو الوضع في البلاد المتقدمة التي نجحت في نشر لغاتها. وانظر إلى بريطانيا تجد أن تعليم الإنجليزية لغةً أجنبية من اختصاص مؤسسة وطنية ضخمة هي المجلس البريطاني British Council الذي أصبح الآن من أكبر المؤسسات العلمية والتعليمية في العالم، وهو يجاوز قدرات كثير من الجامعات. وانظر كذلك إلى معهد جوته Das Goethe Onstitute باعتباره المؤسسة الوطنية المسؤولة عن تعليم الألمانية لغة أجنبية، واذهب لترى فروعه المنتشرة في ألمانيا وفي خارج ألمانيا، بل اذهب إلى مركزه الرئيسي في ميونيخ تدرك حجم العمل الهائل الذي يجري فيه. ومن العجيب أن ألمانيا الديموقراطية وقتذاك أنشأت هي الأخرى مؤسسة تنافس بها في تعليم الألمانية لغة أجنبية هي معهد هردر Das Herder Institute، والمنهج هنا مختلف لأنهم

يقدمون الألمانية التي تحمل «الثقافة» الماركسية. ولعلك تذكر معهد شملان البريطاني الذي حدثناك عنه؛ لم يكن مؤسسة خاصة بطبيعة الحال، بل كان مؤسسة بريطانية وطنية أنشىء بناء على قرارات عالية؛ إذ كان تابعاً لوزارة الخارجية البريطانية.

إن العمل في هذا الميدان لا يمكن أن يكون عملاً صغيراً، بل هو بطبيعته عمل كبير جداً لا تنهض به إلاَّ مؤسسات وطنية كبيرة، إذ كانت هناك «رسالة» واضحة محددة لهذا العمل.

وحيث إن القرارات العليا موجودة؛ فإن التخطيط يجب أن يكون علمياً؛ يحدد الغايات والأهداف، ويحدد طريقة العمل في إعداد البحوث والمقرارات والتنفيذ، ويحدد طريقة المتابعة والمراجعة والاختبار. ويحدد فوق ذلك طريقة التنسيق بين المراكز التي تتبع جامعات مختلفة، وهذه مسألة ينبغي التوقف عندها قليلاً. إن وجود معاهد مختلفة نافع جداً لا شك في ذلك؛ لأن التنافس عنصر جوهري في التقدم، لكن تعدد المعاهد يقتضي التنسيق، ويقتضي الاتصال العلمي المباشر حتى يمكن الإفادة من خبرات الآخرين، وحتى يمكن تحاشي أخطاء الآخرين، وحتى يمكن توفير كثير من الجهد والوقت والمال. والحق أن هذا التنسيق باهت جداً في الوقت الحاضر، ويكاد ينحصر في بعض المسائل الشكلية التي لا تجدي نفعاً، ونراه مطلباً جوهرياً حقيقاً باللفت له والتنبيه إليه؛ إذ من غير المنطقي أن نجد المعاهد التابعة لجامعة واحدة تعمل في انفصال كامل، بل تتبع جهات إشرافية متعددة، وذلك ـ دون جدال ـ لا يعين على النهوض بالرسالة.

اختيار المحتوى:

كل خطوة بعد ذلك في تعليم العربية لغير الناطقين بها تختلف اختلافاً ما عما عرضنا له في تعليم العربية لأبنائها؛ فنحن أمام متعلم له ثقافته، وله لغته

الأولى، وله أهدافه من تعلم العربية.

ولا تزال المشكلة الكبرى تكمن في اختيار محتوى المقررات التعليمية، وليس في العالم العربي إلى الآن مقررات منظمة إلاّ تلك التي تقدمها الجامعات السعودية. لكنها على أية حال لا تزال في مراحل التجربة، ولا نزال ننتظر اختبارها الواقعي، وهي خطوة تمهيدية يمكن أن تثمر مقررات أكثر مواءمة مع مقتضيات هذا العمل.

وإذا كنا قد اقترحنا تحديد الغايات البعيدة في تعليم العربية لغة أجنبية في الهدف الإسلامي، فإن تحديد الأهداف التعليمية يجب أن تأخذ حظها من العناية؛ ماذا يهدف كل مقرر؟ وماذا يهدف المتعلم من كل مقرر؟ وعلينا أن نسعى أن تتلاقى أهداف التعليم وأهداف التعلم؛ لأن ذلك يسهم إسهاماً فاعلاً في نجاح العملية التعليمية كلها.

اختيار النمط:

ذكرنا أن اختيار المحتوى يتأثر بعوامل خارجية أهمها الأهداف، ومستوى المقرر، والوقت المحدد له. وحيث إن تعليم اللغة الأجنبية يتشعب في الأغلب إلى المرحلة المبتدئة والمتوسطة والمتقدمة؛ فإن المرحلة المبتدئة تقتضي اختيار النمط اللغوي من «النواة العامة» Common core للغة الفصيحة، وهي التي تكوّن أساس اللغة، ولا يمكن أن يستغني عنها متعلم. وهنا يظهر سؤال: أليس من المفيد أن نختار - إلى ذلك - نمط العامية العربية يتعلمها الطالب طالما أنه يعيش في بيئة عربية، وأنه مفروض عليه أن يتواصل في هذه البيئة بلهجتها السائدة فيها؟ هذا رأي يراه كثير من المهتمين بتعليم العربية لغير أبنائها خاصة في لبنان ومصر وتونس، ولكنا لا نوافق عليه بما شهدناه من تجربة الإسكندرية، ومما هو معمول به في المعاهد السعودية؛ ذلك أن تعليم العامية إلى جانب النمط الفصيح يفضي إلى ارتباك المتعلّم، وهو يستغرق من

الوقت المخصص للمقرر ما يمكن أن يكون أكثر نفعاً إذا وجه إلى درس الفصحى؛ ثم إن العامية التي يتعلمها تعلماً نظامياً لا تنفعه إلاّ في بيئة محددة، وهو في الأغلب يريد أن يتعامل مع العالم العربي باختلاف اللهجات فيه. وقد أثبتت التجربة السعودية أن المتعلم يجيد الفصحى في زمن معقول، وهو في الوقت نفسه يستطيع أن يتواصل بالعامية السعودية دون أن تكون جزءاً من المقرر الدراسي، وذلك عن طريق التعامل المباشر في المجتمع، وهو في الحق لا يحتاج إلاّ إلى الاستعمالات العامية العامة التي تقترب اقتراباً كبيراً من الفصحى، وذلك في مواقف الاستعلام والتحية والشراء. أما المواقف الأخرى فلا يجد مشكلة إذا استعمل النمط الفصيح.

على أن اختيار «النواة العامة» في اللغة الفصيحة ليس بالأمر الهين؛ لأنه يحتاج إلى جهود كبيرة تمهد له بعمل دراسات الشيوع على مستوى الكلمات وعلى مستوى الأبنية النحوية، وهو ـ على ما ذكرنا ـ ما لم يتم منه شيء حتى الآن في العالم العربي.

وفي المرحلتين المتوسطة والمتقدمة لا بد أن نبدأ مزج الفصيحة المعاصرة بفصحى التراث، على أن يكون هذا المزج ممثلاً لروح «الثقافة» الإسلامية. ومن المنطقي ألا تكون المرحلة المتقدمة لأغراض عامة؛ بل يغلب عليها أن تكون موجهة لأغراض خاصة؛ ذلك أن المتعلم الذي يتعلم العربية لأغراض الاتصال العام يمكنه أن يكتفي بالمرحلتين الأولى والمتوسطة، أما الذي يريد أن يتقن علماً خاصاً فعلينا أن نختار له النمط اللغوي الذي يعينه على ذلك؛ وقد لاحظنا أن معظم الوافدين من البلاد الإسلامية لتعلم العربية يريدون دراسة الشريعة، أو أصول الدين، أو اللغة العربية، وبعضهم يريد دراسة الطب أو الهندسة. وهؤلاء ينبغي ألا يكون مقررهم التعليمي مقصوراً على المقرر اللغوي العام، بل لا بد من اختيار «اللغة» التي تعده لدراسته التالية، ومن المهم جداً لأولئك الذين يتوجهون إلى الدراسات العملية ألا تخلو مقرراتهم من اللغة الخاصة بالثقافة الإسلامية.

سبق أن ذكرنا أن اختيار النمط يقتضي مقارنات علمية داخل اللغة، وهو ما لم نبدأ فيه حتى الآن.

بعد ذلك نبدأ في اختيار الكلمات، والأبنية الصرفية والنحوية وفقاً لقوائم الشيوع فيها. ولا بد أن نشرع في دراسة العربية تقابلياً باللغات الأخرى، ونبدأ باللغات التي ينتمي إليها أكثر المتعلمين، حينذاك يمكن اختيار محتوى المقررات اختيار علمياً.

ومن البدهي أن نتخلص من المقررات المبنية على النصوص المصطنعة غير الطبيعية؛ وأن تكون المقررات وظيفية، مؤسسة على التدريج الدوري، شاملة للمواقف والأدوار الاجتماعية التي سيواجهها المتعلم. وهذا كله يقتضي وجود أجهزة خاصة؛ ينهض كل جهاز بعمل محدد، لعل من أهمها وجود جهاز يعمل على جمع النصوص اللغوية الطبيعية ويصنفها وفق سياقاتها بحيث يكون لدينا «بنك للنصوص» يستمد منه واضعو المقررات ما يرونه مناسباً للمرحلة والأهداف.

ومن الجوانب التي لا تزال ناقصة نقصاً معيباً عدم وجود معاجم عربية أحادية حديثة، ومعظم المتعلمين للأسف الشديد يضطرون إلى استعمال معاجم ثنائية كتلك التي قدمها هانز فير **Hans Wehr** أو شرجله **Schregle**. والمعاجم اللغوية الثنائية تعوق التقدم السريع في تعلم اللغة وهو يشبه استعمال لغة وسيطة في قاعات الدرس، وهو أمر مرفوض في تعليم اللغات لغير أبنائها.

الإجراءات التعليمية:

لا شك أن العمل الذي يجري الآن في تعليم العربية لغير الناطقين بها يَفْضلُ من حيث بعض الإجراءات التعليمية ما هو معمول به في تعليم العربية لأبنائها؛ فثمة عدد من المختصين في علم اللغة ممن يعرفون الوصف العلمي

للغات، ويتصلون بالجوانب الأخرى في العملية التعليمية كعلم اللغة النفسي وعلم اللغة الاجتماعي، ولديهم الاستعداد للتواؤم مع ما يستحدث من وسائل لتطوير تعليم اللغة الأجنبية، ويسعون في الأغلب إلى متابعة المؤتمرات التي تزخر بها المجتمعات المتقدمة في هذا الميدان، لكن ذلك كله لا يزال في حاجة إلى تطوير حقيقي؛ فليس مهماً أن تكون لدينا معامل لغوية، أو وسائل سمعية بصرية، أو حاسبات آلية، لكن المهم أن تكون لدينا «المواد» العربية الخاصة بهذه الوسائل من المكتبة الصوتية الشاملة، وأفلام المواقف اللغوية، والتدريب الذاتي، وبرامج الحاسب الآلي التي نُعدها نحن وفقاً لأهداف المقررات.

إعداد المدرسين:

وهذا عنصر من أهم عناصر القضية؛ إذ عليه يتوقف التنفيذ الفعلي في قاعات الدرس، وقد كان الشائع ولا يزال أن أي متخصص في اللغة العربية يصلح أن يدرّس العربية لغةً أجنبية، بل إن عدداً من غير المختصين في العربية يتولى تعليمها في أماكن كثيرة من العالم، وهذا خطأ بالغ؛ لا هؤلاء ولاأولئك يصلحون لهذا العمل؛ لأنه يحتاج إلى إعداد خاص، يشترط أولاً تخصصاً في العربية بحيث يكون عارفاً بتاريخها وأنماطها ونصوصها واستعمالها في الاتصال. ثم لا بد له من إعداد علمي في علم اللغة التطبيقي يقف فيه على أساليب تعليم اللغة الأجنبية، ويمارس التجربة العملية تحت الإشراف، ثم لا يتوقف عند هذا الحد، بل لا بد أن يتلقى كل فترة دورة تدريبية يطلع فيها على «تقويم» التجارب السابقة، وعلى ما يجد من مقررات وأساليب ووسائل.

والعالم العربي ينقصه ذلك، ولا توجد برامج علمية تنهض بهذا العبء إلاّ الجامعة الأمريكية في القاهرة، والجامعات السعودية، على أن الدراسات التي تقدم هنا تحتاج إلى مراجعة حقيقية؛ من حيث شروط القبول، ومواد الدراسة، وطريقة تنفيذها. ونود أن نلفت هنا إلى أن هذا التخصص يقتضي

التفرغ الكامل؛ فلا تصلح معه الدراسات المسائية المتبعة حتى الآن؛ لأنها تمثل - نفسياً - عملاً هامشياً، ولأن الدارس يأتي إليها وقد أرهقه عمله الصباحي، ونتائجها على أية حال غير مشجعة حتى الآن. وليس من المنطقي أن ننشيء أجهزة كبيرة ونزودها بالإمكانيات ثم لا نعتني بأهم عنصر في التنفيذ.

* * *

وبعد؛ فلم نشأ أن نفصل القول هنا في الجوانب الفنية في تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ إذ نجتزىء هنا بما عرضناه من الخطوط العامة في هذا البحث. وإنما نعود إلى النقطة الجوهرية فيما نقصد إليه، وهي أن تعليم العربية لغير الناطقين بها يجب أن تكون غايته تعليم لغة الإسلام، وأنه لذلك فرض كفاية، لا تستطيع أن تنهض به إلاّ المؤسسات الكبيرة التي تتوافر لها الإمكانيات اللازمة، ونقترح مرة أخرى أن يكون هذا الواجب من واجبات «مركز بحوث تعليم اللغة العربية» الذي أشرنا إليه في الفصل السابق، على أن يكون له فرع خاص به، وقد يكون مفيداً جداً في مراحل متقدمة أن يتكامل العملان.

* * *

المـراجع

- أحمد زكي صالح، نظريات التعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة ١٩٨٣.
- تمام حسان، اللغة بين المعيارية والوصفية، دار الثقافة، الدار البيضاء ١٩٨٠.
- جابر عبد الحميد، علم النفس التربوي، دار النهضة العربية، القاهرة ١٩٨١.
- عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي، نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال، الدار البيضاء ١٩٨٦.
- عبد الله عبد الحي موسى، بحوث في علم النفس التربوي، الخانجي، القاهرة ١٩٨١.
- عبد الحميد نشواتي، علم النفس التربوي، دار الفرقان، عمّان ١٩٨٤.
- عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت ١٩٧٩.
- فتحي يونس، ومحمود الناقة، وعلي مدكور، أساسيات تعلم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، القاهرة ١٩٨١.
- Bauch, K., Vorwort, Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 13, 1974.
- Bongers, H., Three Thousand-Word English, Amsterdam 1947.
- Candlin, C. The status of pedagogical grammars, in: Corder, S., E. Roulet (eds.), Theoretical linguistic models in applied

linguistics, Brussels/ «aris 1973.

- Clark, H., E. Clark, Psychology and language. An introduction to psycholinguistics, New York 1977.
- Corder, S., Introducing applied linguistics, Penguin, 1973.
- Corder, S. Problems and solutions in applied linguistics, in: Qvistgaard et al., Applied linguistics. Problems and solutions, Heidelberg 1974.
- Crystal, D., Directions in applied linguistics. Academic Press, 1981.
- De Saussure, F., Course in general linguistics, London, 1966,
- Diller, K., Generative grammar, structural linguistics, and language teaching, Rowley, Mass. 1971.
- Dittnar, N., Sociolinguistics: a critical survey of theory and application, London 1976.
- Els, T., Bongaerts, Extra, Dieten, Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages, Arnold, London 1984.
- Foss, D., D. Hakes, Psychology of language, England Cliffs, 1978.
- Fries, C., Teaching and learning English as a foreign language, Ann Arbor, Mich. 1945.
- Fries, C., The structure of English, New York 1952.
- Fries, C., Linguistics and reading, New York 1962.
- Gougenheim, G., Dictionnaire fondamental de la langue francaise, Paris 1958.
- Hall, R., A., Sound and spelling in English, Philadelphia 1961.
- Hanna, P., Hudges, and Hanna, J., Spelling: structure and strategies, Boston 1971.
- James, A., P. Westney, New linguistic impulses in foreign language teaching, Tubengen 1981.
- Joos, M., The five clocks, New York 1961.

- Kaplan, R. (ed.), On the scope of applied linguistics, Mass 1980.
- Labov, W., Sociolinguistic patterns, philadelphia 1972.
- Mackey, W., Language teaching analysis, London 1965.
- Mackey, W., Language didactics and applied Linguistics, in: Oller and Richardes, Focus on the learner: pragmatic perspectives for the language teacher, Mass. 1973.
- Malmstrom, J., First language teaching, in: Wardhaugh, R., and H., Brown, A survey of applied linguistics, Ann Arbov 1976.
- Palmer, H., Specimens of English construction patterns, Tokyo 1934.
- Roberts, R., Aims and objectives in language teaching, English Language Teaching, 26, 1972, 224 - 9.
- Rutherford, W., Aspects of pedagogical grammar, Applied Linguistics, 1, 1980, 60 - 73.
- Slobin, D., Psycholinguistics, Glenview 1979.
- Spolsky, B., Educational Linguistics. An Introduction, Rowky, Mass. 1978.
- Steiner, F., Performing with objectives, Rowley, Mass., 1975.
- Trudgill P., Sociolinguistics. An Introduction, Harmondsworth 1974.
- Turner, G., Stylistics, Harmondsworth 1973.
- West, M., A General service list of English words, London 1953.
- West, M., H. Hoffmann, Englischer Mindestwortschatz, Munchen 1974.
- Wilkins, D., Linguistics in language teaching, London 1972.

الفهرس